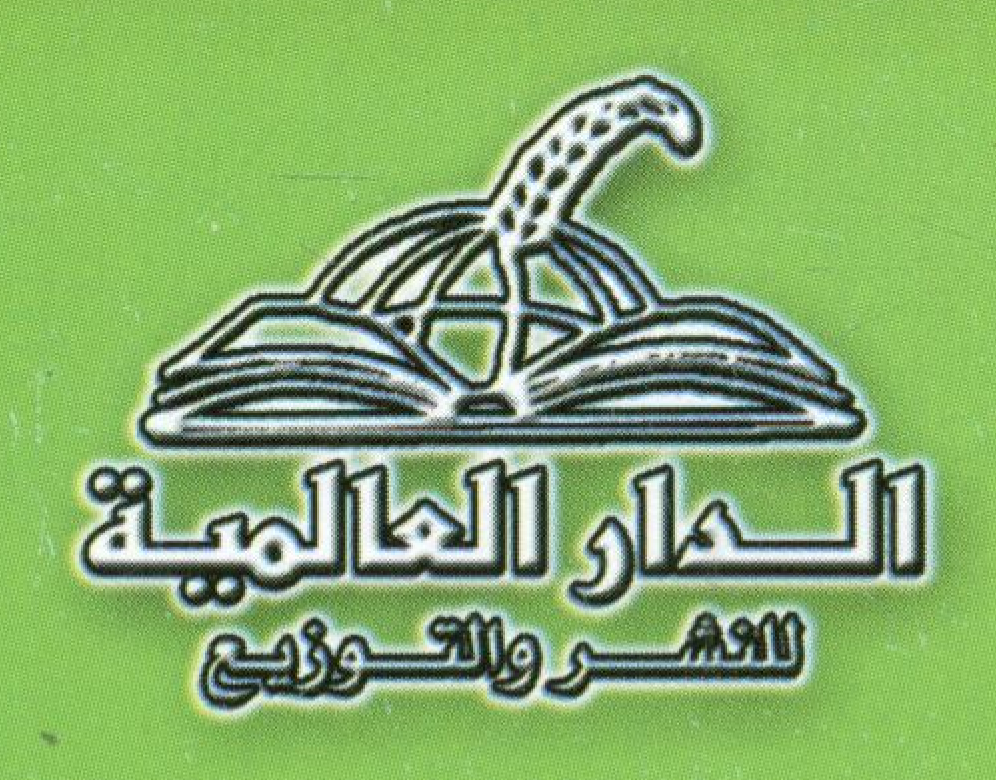
الادارة المدرسية و أصولها التربوية

دكتور
أحمد السيد



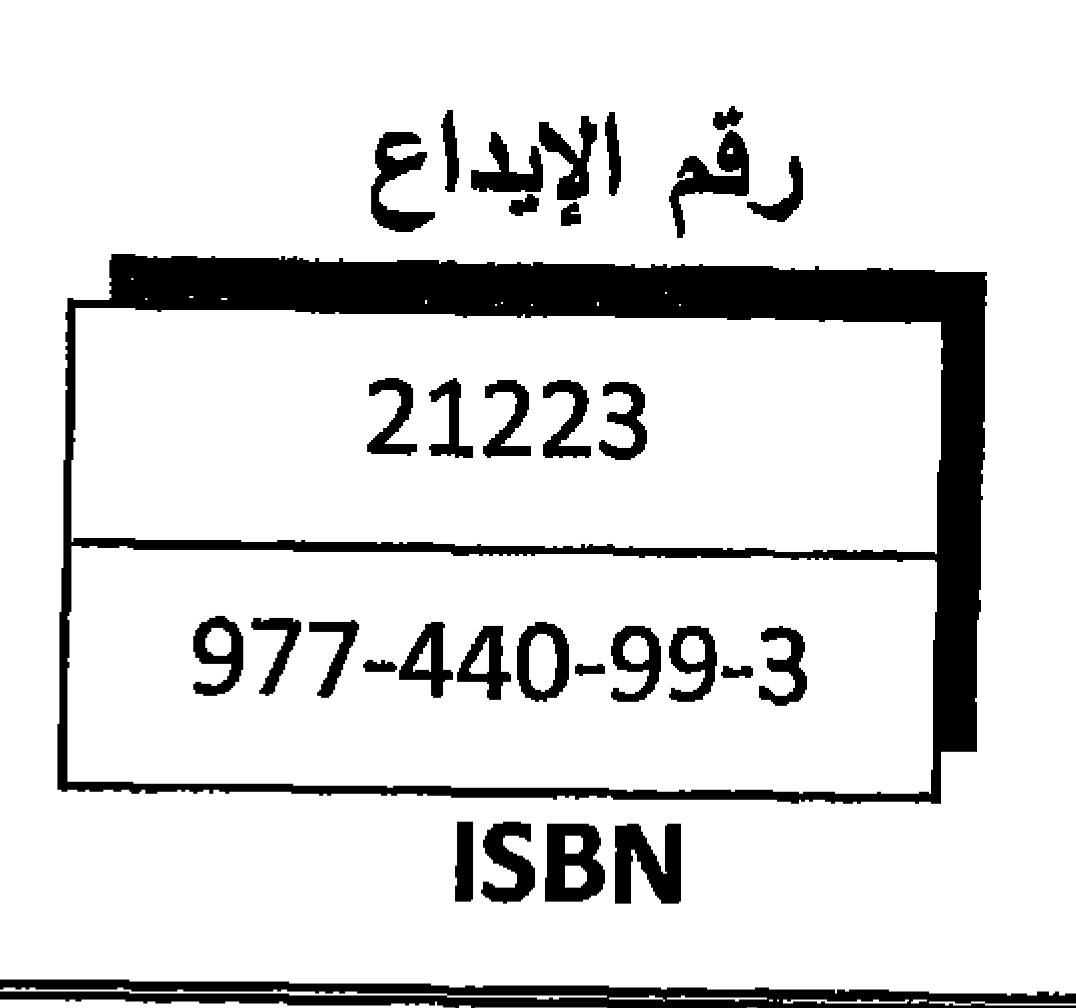
الإدارة المدرسية وأصولها التربوية

دكتور

احمد سيد

2015




رقم الإيداع

21223

977-440-99-3

ISBN

2015م

سيد ، أحمد .

الإدارة المدرسية وأصولها التربوية / أحمد سيد– الدار العالمية للنشر والتوزيع ، 2015

220ص، 24سم .

تدمك : 3-99-440 -977

الدار العالمية للنشر والتوزيع

111 شارع الملك فيصل – الهرم

ص. ب : 262 الهرم – ج.م.ع

ت : 37446438 – 37446324

ف : 37719899- 202

daralamiya@hotmail.com

daralaalmiya@hotmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وقل رب زدني علما ﴾

صدق الله العظيم

مقـــدمة

تتويجا لمسيرة ما يقرب من عشرين عاماً مـــن الدراســـة والبحـــث فـــي قضايا التعليم المختلفة وفــق رؤى تربويـــة تحليليـــة ، يصـــدر هـــذا الكتـــاب – حاوياً بين دفتيه باكورة انتاجاً تربوياً يتسم بالعمق والواقعية.

وإيماناً منا بأهمية تقويم أداء المؤسســـات والـــنظم التعليميـــة ، ودراســـة المشكلات التي تعوقهـــا عـــن تحقيـــق أهـــدافها والبحـــث عـــن أفضـــل الســـبل والوسائل التربوية التـــي مـــن شـــانها أن تســـاعد هـــذه الـــنظم لمواجهـــة تلـــك المشكلات ، وتقديم حلولاً تربوية لهـــا ، مـــع الأخـــذ فـــي الاعتبـــار الإمكانـــات البشرية والمادية لهذه النظم التعليمية .

وإتســـاقاً مـــع الاتجاهـــات العالميـــة المعاصـــرة فـــي تطـــوير التعلـــيم وتحسين الأداء في المؤسسات التربوية التعليمية المســـئولة عـــن إعـــداد المـــوارد البشرية، باعتبار أن تنمية رأس المـــال البشـــرى أســـاس التنميـــة الشـــاملة فـــي المجتمع وأن التعليم هو الطريق إلى التقدم والرقى.

وإنطلاقاً مـــن حاجتنـــا الماســـة لمراجعـــة نظمنـــا التعليميـــة وتقويمهـــا وتطويرها لمواجهة المتغيـــرات العالميـــة والمســـتحدثات التكنولوجيـــة والثـــورة المعلوماتية ومحاولات الهيمنة والغزو الفكري والثقـــافي مـــن خـــلال إتجاهـــات العولمة وتداعياتها .

لذا جاء هذا الكتاب اســـتجابة للأطروحـــات الســـابقة وتلبيـــة للمتطلبـــات اللاحقة ، حيث تناول ثلاث قضايا هامة مـــن خـــلال دراســـات ثـــلاث ، تنـــاقش الدراســـة الأولـــى : المواقـــف المدرســـية فـــي رأى القـــائمين علـــى الإدارة المدرسية ، وتتناول الدراسة الثانية : فعالية التعلـــيم الثـــانوي الشـــامل والمطـــور بالمقارنة بالتعليم الثـــانوي التقليـــدي فـــي بعـــض الـــدول العربيـــة ، وتعـــرض الدراسة الثالثة : بعض المتطلبـــات التربويـــة لمـــدارس المكفـــوفين بجمهوريـــة

مصر العربية ، و الكتاب يمس عملية الإدارة التربوية والتعليمية والحل الأمثل لدمج التعليم الثانوي النظري والمهني ، والإهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ومن هنا فان هذا الكتاب يهم كل معلم ودارس وباحث في مجال التربية والتعليم ، كما يهم المخططين التربويين وواضعي السياسات التعليمية وصانعي القرارات التربوية ، كما يهم أيضا جميع المهتمين بالتربية والتعليم في المجتمع .

نسال الله تعالى إن يجد هؤلاء في كتابنا هذا مطلبهم ، وأن يكون علماً نافعاً ينفع الله به الجميع ، وعلى الله قصد السبيل وله الحمد وهو نعم المولى ونعم الوكيل. " إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب " .

صدق الله العظيم

دكتور

أحمد سيد خليل

الفصل الأول

المَواقف المَدرسية فِي رَأى القائمين عَلى الإِدارة المَدرسية

الفصل الأول

المواقف المدرسية
في رأى القائمين على الإدارة المدرسية

مقـدمة

يواجه تطوير التعليم وتحديثه في وقتنا الحاضر الكثير من التحديات والمتطلبات ومن أهمها وجود إدارة مدرسية علمية حديثة يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل .

والإدارة المدرسية قيادة رشيدة وعملية تنظيمية تشمل أكثر من عنصر قوامها تحديد الأهداف والتخطيط والتوجيه والإشراف والتقويم المستمر ، وتعتبر الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية فهي التي تحدد المعالم وترسم وتنير السبيل أمام العاملين في الميدان (مدير المدرسة ووكيل المدرسة والمدرسون الأوائل وبقية العاملين في الجهاز الإدارى)، وكل منهم يعمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة وإنجاحها بروح من التعاون والمشاورة على أساس من العلاقات الإنسانية ،فالإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والتربوية ومستوى الأداء ، وذلك عن طريق توعية وتبصير العاملين في المدرسة بمسئولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم .

ومن المعتقد أن المجتمع المدرسي يتعرض دائماً للكثير من المواقف المدرسية والتي تتعلق بالتلاميذ ومعلميهم أو بالعملية التعليمية نفسها ، وكل عضو من أعضاء الجهاز الإداري بالمدرسة يستجيب لهذه المواقف بطريقة تعبر عن نمط إدارته المدرسية أو عن أسلوب تفاعله وتعامله مع التلاميذ ومعلميهم .

وهذه الدراسة تتناول بعض المواقف المدرسية التي يتعرض لها كل من المعلم والتلميذ، ووجهة نظر الإدارة المدرسية تجاه هذه المواقف.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية مما يلي :

- تحديد بعض المواقف المدرسية اليومية التي يتعرض لها المعلم والمتعلم داخل هذا المجتمع المدرسي وخارجه .

- التعرف على مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم العمل المدرسي تجاه المواقف المختلفة .

- معرفة وجهة نظر كل من المدير والوكيل والمعلم الأول في احتواء المواقف المدرسية التي يتعرض لها المعلم والمتعلم، في ضوء الضوابط والمعايير السابقة التي تعتبر بمثابة محك أو معيار.

- يمكن الاستفادة من هذه الآراء في تطوير العملية التعليمية ومواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض لها المجتمع المدرسي بصفة عامة والمعلم والتلميذ بصفة خاصة.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات الخاصة بالإدارة المدرسية فمنها الدراسة التي قام بها **حسنين إسماعيل** عام١٩٨٣ والتي فرقت بين القيادة والرياسة وأوضحت بعض الشروط الواجب توافرها في القائد الناجح والتي منها التصرف في الأمور والمواقف المختلفة بحكمة، وعدم التعجل في إصدار القرارات وانتهى الباحث إلى أن يكون القائد على درجة كبيرة من الذكاء بحيث يتصرف القائد وجهازه في

المواقف سواء كانت متعلقة بالمعلم أو التلميذ بطريقة تعبر عن نمط إدارته وبطريقة تبين قدرتهم على التوجيه والتنسيق .

وفى دراسة لإلقاء الضوء على بعض المواقف المدرسية التي يواجهها المعلم داخل وخارج الفصل قام **محمد صبري الحوت وحمدي حسن المحروقى** بدراسة تؤكد ضرورة تطوير الإدارة المدرسية كأمر لازم لتجديد النظم التعليمية ، واستخدم لذلك استطلاع رأى يتكون من ثلاثين موقفا يواجهها المعلم داخل الفصل وخارجه فمنها مواقف تتصل بالطلاب ومواقف مع الزملاء ومواقف مع الإدارة ، ومواقف مع الموجه ، ومواقف مع ولى الأمر ، وتوصلت الدراسة إلى إن هناك فئة غير قليلة من المعلمين ليست لديهم فكرة عملية عن خطوات اتخاذ القرار ، وهناك فئة تميل إلى إتباع أسلوب المخاطرة والمغامرة في اتخاذ القرار ، كما توجد فئة تميل إلى التحفظ وعدم الإدلاء بالآراء في المواقف المختلفة ، بالإضافة إلى المعلمين الذين يميلون إلى اتخاذ قرار يحقق لهم مصلحة خاصة أو يحقق لهم مركزاً اجتماعياً أو اداريا وانتهت الدراسة إلى انه لابد من ضرورة تطوير الإدارة المدرسية كأساس للتجديد التربوي .

ولكي تكون الإدارة المدرسية ناجحة في التصدي للمواقف المختلفة التي تتعرض لها يومياً لابد أن يتوافر فيها مجموعة من الصفات والتي من أهمها أنها تتعامل مع الإنسان ، ، ولابد من توافر عنصر المرونة ، ولابد أن يكون لها أغراض مرسومة تسعى لتحقيقها ، وتكون متطورة ومتعاونة وهذا ما توصلت إليه دراسة **محمد فوزي زيدان** .

وتوصل **سليمان عبد ربه** إلى أنه لكي تقوم الإدارة المدرسية بواجبها على أكمل وجه تجاه المواقف المختلفة التي تتعرض لها لابد أن يكون محور

العمل في الإدارة المدرسية يدور حول التلاميذ ومشكلاتهم والعمل على توفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على تحسين العملية التعليمية كما أنه لابد من تزايد الاتجاهات نحو تدعيم المشاركة الشعبية في الإدارة المدرسية ، بالإضافة إلى أن تقوم الإدارة المدرسية بثلاث وظائف رئيسية هي التخطيط والتنظيم والتقويم .

وأيضا لنجاح الإدارة المدرسية لابد أن يقوم المسئولون في الإدارة التعليمية بتوضيح مكونات دور كل من المدير والوكيل والمدرس الأول ومسؤولياتهم تجاه التصرف في المواقف المختلفة سواء المواقف المتصلة بالمعلمين أو المواقف المتصلة بالتلاميذ ، وهذا ما توصلت إليه دراسة **محمد موسى محمد** .

ومن خصائص الإدارة المدرسية الناجحة لابد أن تكون هادفة ولا تعتمد على العشوائية بل تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم ، وكذلك تكون إيجابية تجاه المواقف المختلفة وتكون اجتماعية وبعيدة عن الاستبداد والتسلط وأن تكون إنسانية وهذا ما أسفرت عنه الدراسات التي قام بها **أحمد إبراهيم أحمد** .

تعقيب على الدراسات السابقة

-غالبية الدراسات السابقة تناولت الإدارة المدرسية الناجحة وكيفية التصرف في المواقف المختلفة التي يتعرض لها الجهاز الاداري بالمدرسة بصورة نظرية أو ميدانية .

– غالبية الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي بالإضافة إلى استخدام الاستبانة للتعرف على الأدوار المختلفة والخصائص المميزة للإدارة المدرسية .

- تختلف هذه الدراسات عن الدراسة الحالية في عرض استبانه واحدة لمجموعة من المواقف المختلفة التي يتعرض لها المعلم والتلاميذ على المدير والوكيل والمدرس الأول ومحاولة معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين كل منهم في التصدي للمواقف المختلفة وهذا ما تقوم به دراستنا الحالية التي نحن بصددها .

- لا ينكر الباحث أنه استفاد من غالبية الدراسات السابقة سواء في معلومات نظرية أو عبارات استبانية او مراجع مختلفة .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على موقف الجهاز الادارى بالمدرسة تجاه بعض المواقف المدرسية والخاصة بكل من المعلم والتلميذ وذلك من خلال استبانه تطبق على أعضاء الجهاز الادارى بالمدرسة .

كما تهدف الدراسة إلى التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين موقف كل منهم في معالجته للموقف الذي يحدث سواء للمعلم أو التلميذ داخل المجتمع المدرسي أو خارجه .

مشكلة الدراسة والإحساس بها

لاحظ الباحث من خلال الزيارات الميدانية للمدارس وإشرافه على طلاب التربية العملية لمراحل التعليم المختلفة بان هناك تفاوتاً بين كل من المدير والوكيل والمدرس الأول في التصدي لبعض المواقف المدرسية والتي تختص ببعض جوانب العملية التعليمية مما يؤدى إلى عدم الضبط وبالتالي عرقلة النظام المدرسي .

وحيث أن المجتمع المدرسي يتميز أفراده ببعض السمات والمسئوليات الخاصة بكل منهم والتي تختلف من فرد إلى آخر هذا جعل الباحث يقوم بهذه الدراسة لتحديد وجهة نظر كلاً من الجهاز المدرسي في التصرف في المواقف المدرسية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة أسوان .

تساؤلات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة يحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية

- ما طبيعة الإدارة المدرسية من حيث مفهومها وأهدافها وأنماطها وما طبيعة ادوار كل جهازها
- ما طبيعة المواقف المدرسية التي يتعرض لها الجهاز الإداري ؟
- هل يختلف بدرجة دالة موقف الجهاز الإداري بفئاته الثلاث تجاه المواقف المدرسية المختلفة نتيجة اختلاف مراكزهم داخل المدرسة ؟

حدود الدراسة

يقتصر تطبيق الجزء الميداني من الدراسة على الجهاز الإداري المكون من المدير والوكيل والمدرس الأول من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة أسوان ، والمبرر الذي دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة على تلك المدارس هو كثرة المواقف التي يتعرض لها الجهاز نظراً لصغر التلاميذ وعدم إدراكهم لتصرفاتهم المختلفة وكذلك يواجه المعلم مواقف كثيرة جداً سواء داخل المدرسة أو خارجها ، كما طبقت الدراسة في العام الدراسي ١٩٩١.

منهج الدراسة

يستخدم الباحث المنهج الوصفي مع الاعتماد على المقابلة الشخصية والاستبانة كأداتين من أدوات هذا المنهج ، كما يستعين بالإحصاء لمعالجة البيانات والمعلومات المستقاة من أداة الدراسة الأساسية (الاستبانة).

أدوات الدراسة

إستبانه من إعداد الباحث تشمل مجموعة من المواقف المختلفة والخاصة بالمعلم والمتعلم مكونة من (٣٠) موقف منها(٢٠) خاصة بالمعلم و(١٠) خاصة بالمتعلم وكل موقف له أربعة احتمالات أو إجابات يجيب عنها جهاز الإدارة المدرسية بما يوافق رأيه .

كما قام الباحث بإجراء المقابلات الشخصية مع أفراد العينة لجمع البيانات والمعلومات المرتبطة أولا : بكيفية التصرف في المواقف المدرسية المختلفة كما تم عرض الاستبانة على خبراء الميدان لوضع مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم التصرف في المواقف المختلفة بدرجات متفاوتة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) ناظر مدرسة ، (١٠٠) وكيل ، (١٠٠) مدرس أول موزعة على مدارس محافظة أسوان وقراها المختلفة .

مصطلح الدراسة

المواقف المدرسية :-

التعريف الإجرائى الذي يستخدمه الباحث في دراسته هو :

المواقف التي يتعرض لها بالفعل جهاز الإدارة المدرسية والمتمثل في الناظر والوكيل والمدرس الأول وتتصل بالتلاميذ ومعلميهم أثناء سير العملية التعليمية .

خطوات الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحث بالإجراءات التالية :

- تحليل القرارات الوزارية والإدارية والتي تحلل مسئوليات الجهاز الإداري بالمدرسة .

- تحليل بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت أدوار المعلم المختلفة .

- الزيارات الميدانية والمقابلات الشخصية مع المسئولين عن التعليم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة أسوان .

- تحليل بعض الاستمارات التي تناولت المواقف المدرسية وخاصة الاستمارة الموجودة في الدورات التدريبية التي عقدت للمرشحين للترقية ندباً للوظائف الأعلى ، وقام الباحث بتحديد بعض المواقف والتي تتصل بالعملية التعليمية .

- في ضوء ما سبق قام الباحث بصياغة تلك المواقف في عبارات استبانية خاصة بالمعلم والمتعلم بعد المقابلات الشخصية مع خبراء الميدان .

- تم عرض الاستبانه على لجنة من المحكمين بغرض التحقق من صدق العبارات ومدى ملاءمتها للمناخ المدرسي الموجود وثباتها .

- في ضوء آراء بعض السادة المحكمين قام الباحث بتعديل وإعادة صياغة لبعض المواقف ومن ثم أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق .

- تم تطبيق الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة الدراسة التي تكونت من (٣٠٠) فرد وذلك عن طريق المقابلات الشخصية ، وفيما يلي نتائج الدراسة النظرية والدراسة الميدانية .

أولا : الدراسة النظرية

الإدارة المدرسية وأصولها النظرية:

اتجهت الدول نحو تطوير وتحديث التعليم ، لكي يواكب التطور التكنولوجي في هذا العصر ، وتحقيق احتياجات التنمية الشاملة في البلاد ، ومن ثم كان لابد من حسن اختيار القيادات والاهتمام بإعدادها على مختلف مستويات السلم الادارى والذي يبدأ بالمدرس الأول وينتهي في أعلاه بمستوى الإدارة العليا حتى يستطيع الجهاز الادارى مواجهة اى موقف يقابله.

وتطوير التعليم وتحديثه يواجه الكثير من التحديات والمتطلبات ومن أهمها وجود إدارة مدرسية عملية حديثة ولذلك فان وضوح الطريقة التي تدار بها وتحديد إبعادها وأساليب العمل فيها تمثل العمود الفقري لنجاح المدرسة في أداء رسالتها على الوجه المنشود.

وتعتبر الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية فهي تحدد المعالم وترسم الطرق وتنير السبيل أمام المعلمين والعاملين في الميدان للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد.

والإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستوى الأداء وذلك عن طريق توعية وتبصير العاملين في المدرسة بمسئولياتهم ، وتوجيههم التوجيه التربوي السليم ، كما تحدد الإدارة المدرسية السليمة تحديداً واضحاً الجوانب الفنية والإدارية في العمل بما يضمن التكامل والتوازن بحيث لا يطغى جانب منها على الآخر . وحتى يعرف كل عضو من أعضائها مسئولياته تجاه أى موقف داخل المدرسة وخارجها .

مفهوم الإدارة المدرسية :

تعتبر الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التعليمية التي هي جزء من الإدارة العامة ، وهناك عدة تعريفات للإدارة المدرسية فهي مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل وذلك لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجهه وهو الجهاز المدرسي .

كما يعرفها البعض بأنها كل نشاط تتحقق ورائه الأغراض التربوية تحقيقاً فعالاً، ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليا داخل الإدارة المدرسية .

وقد كان أسلوب الإدارة المدرسية قديماً ، يقتصر على تسيير المدرسة بالأسلوب التقليدي القديم كالمحافظة على نظام المدرسة وتنفيذ الجدول المدرسي وحصر الغياب الخاص بالمدرسين والطلاب والإداريين والمستخدمين .

وفى العصر الحديث اتسع مفهوم الإدارة المدرسية ليشمل الجانبين الإدارى والفني دون الفصل بينهما ، وأصبحت مهمة المدرسة تهيئة النمو الكامل للطالب وأصبح الطالب محور الإدارة المدرسية بعد أن كانت المادة المدرسية ، كما اتجهت الإدارة المدرسية في العصر الحديث إلى تحقيق التنمية الجسمية والعاطفية والروحية والاجتماعية والسلوكية للطالب . فضلاً عن مساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم التي يتعرضون لها باستمرار وخاصة طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

أهداف الإدارة المدرسية :

تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيق الأسس العامة للتعليم وغايته وأهدافه والمتمثلة فيما يلى :

- بناء شخصية الطالب بناءاً متكاملاً علمياً وجسمياً واجتماعياً ونفسياً .

- تنظيم وتنسيق الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة بقصد تحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة .

- تطبيق ومراعاة ومراقبة الأنظمة والقوانين التي تصدر من الإدارات العليا المسئولة عن التعليم ووضع خطط التطور والنمو اللازم للمدرسة في المستقبل .

- الإشراف التام على تنفيذ مشاريع المدرسة حاضراً ومستقبلاً والعمل على إيجاد العلاقات الحسنة بين المدرسة والبيئة الخارجية.

- تهيئة الجو المناسب في المدرسة والبيئة على حل ما يستجد فيها من مشكلات تعاونا فعالا وايجابياً .

- التخطيط والتنفيذ والإشراف والتقييم والتوجيه والإرشاد والمراقبة والمتابعة والتطوير لكل ما يحدث داخل المدرسة وخارجها .

- تطبيق ومراعاة ومراقبة الأنظمة والقوانين التي تصدر من الإدارات العليا المسئولة عن التعليم ووضع خطط التطوير والنمو اللازم للمدرسة في المستقبل .

أنماط الإدارة المدرسية :

تتشكل إدارة المدرسة بالصورة التي تكون على مديرها ، أى بالقالب الذي صبت فيه شخصية هذا المدير ، وطبقاً لوجهة نظره التي يفسربها الأمور ويتناول شئون الحياة في مدرسته بصفة عامة ، ومن خلال الممارسات الفعلية المتعلقة بتوعية واتجاهات الشخصية الإدارية وسلوكها يمكن التمييز بين الأنماط الثلاث التالية :

١- الإدارة الاستبدادية

وهذا النمط يهتم بالشكليات عن طريق التعميمات الإدارية الصارمة كالطاعة العمياء وتنفيذ الأوامر دون النظر إلى جوهر العملية التربوية وهو لا يحتاج إلى أكثر من فرض السلطة على أعضاء النظام الادارى ، والإدارة المدرسية في نظر هذا المدير عملية إصدار القرارات والتعليمات ، والتفتيش للتأكد من تنفيذها وهذه الإدارة حتى في مواجهتها للمواقف المختلفة تظهر الاستبدادية والتسلطية في اتخاذ القرارات .

٢- الإدارة الفوضوية

وفى هذه الإدارة يتخلى القائد عن مسئوليات الأعضاء والنظام التربوي ويترك الحبل على الغارب لكل فرد يتصرف حسب ما تمليه عليه أهوائه ... وبالتالي تختل المسئوليات وتضرب الأمور بذور هذا النمط عندما يتولى القيادة من ليس أهلا لها ، وهذا القائد لا يمارس أية سيطرة على المجموعة ويتركهم يعالجون مشكلاتهم بأنفسهم دون تدخل منه كما إنه لا يقدم لهم أى معلومات إلا إذا طلبت منه ولا يقوم بدور في المناقشة ولا يشترك في أى من الأعمال ، وحتى في تصرفه في المواقف المختلفة يعطى دوراً سلبياً وليس له رأى مما يؤدى إلى المزيد من المشكلات بدلاً من حلها .

٣- الإدارة الديمقراطية :

وهذا النمط يستمد سلطته من أعضاء التنظيم الإدارى لأنه يؤمن بالعلاقات الإنسانية وجماعة القيادة ، ويحترم الأفراد ويقدر مواهبهم ويشركهم في المسئولية وفى صنع القرار وبالتالي يكون الأفراد في الجماعة الديمقراطية على معرفة بكل خطوات العمل ويسودهم إتفاق بشأنها كما إن القائد يتسم بالموضوعية في أفكاره وتعليقاته ويتوفر هذا النمط حينما يكون على رأس الجهاز الادارى شخص كفء يدرك مفهوم الإدارة ومقوماتها ويبذل الجهد في الإستفادة من قدرات كل شخص يشارك في الجهاز الإدارى ، وهذه الإدارة الديمقراطية والتي ينتج عنها تعاون بين أعضاء الجهاز الادارى يكون للمدير دور كبير في معالجة المواقف المدرسية بسهولة .

تعليق على أنماط الإدارة المدرسية:

هناك اختلاف بين المجموعات الثلاث في الجو الاجتماعي والسلوك والانجازات ففي ظل الإدارة الاستبدادية كان أفراد المجموعة في شجار وعدوان فيما بينهم وتعود بعضهم أن يعتمد على القائد كما إن استمرار العمل يتوقف على وجود القائد أيضا ، وإذا ما تغيب يميل النشاط إلى التوقف ولا يتقدم العمل إلا بمعدل بسيط ، أما الإدارة الفوضوية ففي ظلها كان العمل يتقدم بطريق الصدفة بمعدل منخفض في الإنجاز رغم النشاط الكبير ، كما إن الأعضاء كانوا يضيعون وقتاً طويلاً في المجادلات والمناقشات بينهم على أساس شخصي ، أما الإدارة الديمقراطية ففي ظلها عمل الأفراد في جو الصداقة وكانت العلاقة مع القائد تتسم بقدر وافر من الحرية والتلقائية، كما إن العمل يسير في يسر حتى عند غياب القائد .

وبالتالي وفى ضوء ما سبق تعتبر الإدارة الديمقراطية النموذج للإدارة الناجحة وتعطى نتائج أفضل من أى إدارة أخرى حتى في تصرفهم ووجهة نظرهم في المواقف المدرسية التي يتعرضون لها يومياً داخل المدرسة وخارجها.

المواقف المدرسية التي تتعرض لها الإدارة المدرسية :

في ضوء خبرة الباحث الميدانية وإشرافه على طلاب التربية العملية ومقابلة المسئولين من جهاز الإدارة وتحليل بعض المواقف المختلفة والتي عرضت في دراسات لاحظ إن هناك مواقف مختلفة يتعرض لها الجهاز المدرسي منها ما يخص المعلم والآخر منها يخص المتعلم وفيما يلي هذه المواقف الملاحظة :

أولا : المواقف المدرسية المتصلة بالمعلم :

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ويعتبر بحق سيد الموقف التعليمي لما له من اختصاصات ومهام تعمل على تعليم تلاميذه المحتويات العلمية والثقافية وذلك من خلال إعداد جيد له وذلك بالاطلاع على الكتب والمراجع الحديثة التي تتصل بمادته وعلى طرق التدريس الحديثة .

وبجانب هذه المهام التي تجعل منه سيد الموقف التعليمي بحق توجد مجموعة من المواقف المدرسية التي تواجهه أثناء قيامه بالعمل ويقوم كل من المدير والوكيل والمدرس الأول بوضعها موضع الإعتبار عند تقويم عمل أداء المعلم ، ومن هذه المواقف ما يلي :

- اختلاف الآراء عند تقويم المعلم .

- عندما يشكو أولياء الأمور من المعلمين لتصرفهم مع أبنائهم بطريقة لا يقبلها ولى الأمر .

- عدم حضور المعلمين طابور الصباح أو تأخيرهم عنه أو تأخر دخولهم الحصص المحددة لهم.

- قد يحدث اعتراض من المعلمين على توجيهات الموجه لإحساسهم بأن هذه التوجيهات تسبب مهانة لهم.

- بطء المعلم وتأخره عن زملائه في تدريس المقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه.

- اختلاف المعلمين القدامى مع المعلمين الجدد حول تطبيق الاتجاهات الحديثة فى التربية .

- اختلاف المعلمين القدامى والجدد حول توزيع الفصول عليهم.

- إذا قام أحد المعلمين برحلة دون علم إدارة المدرسة .

- إذا أخطا المعلم داخل الفصل.

- إذا سأل أحد التلاميذ معلمه فامتنع المعلم عن الإجابة .

- ترك المعلم بعض موضوعات المقرر الدراسي دون شرح .

- عدم استعمال المعلم الوسائل التعليمية .

- التعرف على قدرات المعلم التدريسية .

- إدارة المعلم لفصله.

- إذا كانت هناك تفرقة بين المعلمين .

- إذا هاجم أحد أولياء الأمور المعلم أثناء عمله داخل الفصل وخارجه .

- شكوى أولياء الأمور من اهتمام المعلم بتعليم أبنائهم .

- إذا غاب المعلم أكثر من المدة المسموح بها خلال العام الدراسي .

- إذا طرد المعلم أحد التلاميذ خارج الفصل .

- إذا اشتكى المعلم من ضعف مستوى بعض تلاميذه في مادة تخصصه.

هذه مواقف تواجه المعلم ويتعرض لها ، ولكن ما دور الجهاز الإداري بالمدرسة تجاه التصرف فى هذه المواقف المختلفة ؟ وهذا ما تجيب عنه الدراسة الميدانية .

ثانياً : المواقف المدرسية المتصلة بالمتعلم

يعتبر المتعلم احد عناصر العملية التعليمية بل هو أهمها ، والنظام التقليدي في مدارسنا يقوم على تقويم المدرسة والمعلم بناء على نتائج التلاميذ، والهدف الذي يستهدفه المتعلم من وراء تصرفاته يمثل بعض الحاجات التي يسعى إلى إشباعها فيكون سعيداً للحصول على درجة علمية أو مدح الآباء والمدرسين أو حل مشكلة أو الظهور على الأقران أو كتابة إسمه في لوحة الشرف أو غير ذلك ، ما هو إلا محاولة لإشباع حاجة من حاجاته قد تكون إجتناء المحبة والعطف أو الشعور بالقيمة الاجتماعية ، أو إحترام الذات أو نحو ذلك .

والمتعلم باعتباره ركن أساسي في العملية التعليمية فمنذ دخوله المدرسة صباحاً وحتى خروجه منها ظهراً يتعرض للكثير من المواقف التي يمكن أن تحل بطريقة متباينة من قبل الإدارة المدرسية ، ومن هذه المواقف ما يلي :

- شكوى والد الطفل من سوء تصرف أبنه داخل المنزل وخارجه .
- سوء نتيجة تحصيل تلاميذ أحد الفصول الدراسية .
- حضور بعض التلاميذ متأخرين إلى المدرسة.
- اعتداء أحد التلاميذ على تلميذ آخر .

- سوء تصرف أحد التلاميذ داخل الفصل .
- حضور بعض التلاميذ إلى المدرسة بدون كتب وأدوات.
- بعض عيوب النطق واللجلجة من أحد التلاميذ .
- سوء النظام داخل أحد الفصول الدراسية .
- شكوى التلاميذ من سوء شرح المعلم .
- شكوى التلاميذ من تكرار السرقة بينهم .

هذه المواقف استنتجها الباحث بالفعل وتحدث داخل المدرسة من التلاميذ، فما رأى جهاز المدرسة في التصرف تجاه هذه المواقف المدرسية المختلفة:

مسئوليات الإدارة المدرسية تجاه المواقف المدرسية السابقة :

باعتبار الإدارة المدرسية تجاه المواقف المدرسية تضطلع بمسئوليات كثيرة تهدف إلى تربية النشء في ضوء تفاعلهم مع بيئاتهم تربية متكاملة فكرياً ونفسياً واجتماعياً ، وهذا يقتضى تضافر الجهود أو تنسيق الأعمال التي تقوم بها إدارة المدرسة إدارية كانت أو فنية وبالتالي فالوظيفة الرئيسية للإدارة المدرسية هي تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية التلاميذ وتعليمهم رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم وذلك لنفع أنفسهم ومجتمعاتهم . وبالتالي تظهر أدوار الإدارة المدرسية في كيفية احتواء المواقف المختلفة التي يتعرض لها كل من المعلم والمتعلم .

فمثلاً المدير يعتبر أول المسئولين في الجهاز الإداري فبعد أن كان قديماً يصدر الأوامر والنواهي ويستعمل كل وسائل الإرهاب والتخويف أصبح الآن عامل أساسي في توجيه تلاميذه علمياً واجتماعيا وقومياً وكذلك مساعدة زملائه

المدرسين والإداريين لتحقيق الأهداف العليا وأهداف المرحلة التعليمية التي يقوم بقيادتها . كما انه له من الأدوار ما يجعله مسئولاً أمام التربية والتعليم عن حسن سير العملية التعليمية بالمدرسة وإتباع الخطط والمناهج واللوائح والقوانين التي تنشرها الوزارة ، هذا بالإضافة إلى مسئولياته الفنية والخاصة بالإلمام بالتطورات التربوية الحديثة والإشراف على النواحي المختلفة والمسئوليات الإدارية . والمتمثلة في مراعاة القواعد الأساسية في الإدارة فيما يختص بتخطيط وتنظيم العمل وتوجيه ورقابة مجهودات العاملين معه من مدرسين وموظفين وطلاب وتصرفاتهم في المواقف التي يتعرضون لها ، كما يحقق الاستخدام الأمثل للقوة المادية والبشرية . وعليه إما أن يتعاون مع الجهاز الإداري أو يعتد برأيه في مواجهة المواقف المدرسية اليومية التى تحدث داخل المدرسة وخارجها.

ووكيل المدرسة يساعد المدير في رسم سياسة المدرسة ومناقشتها مع مجلس المدرسة ويعاون المدير فيما يسند إليه من أعمال ويتحمل المسئولية الكاملة في الإدارة المدرسية وتصريف شئونها الفنية والإدارية وذلك في حالة غياب المدير كما أن له من المهام ما يجعله رئيساً للجنة النظام والمراقبة وبعض الاجتماعات وحضور الندوات وذلك بتكليف من مدير المدرسة ، وغالباً في المدارس الكبيرة التي يتعدد فيها الوكلاء يجب على المدير أن يحدد اختصاصات كل منهم للقيام بأعمال معينة تحديداً للمسئولية الخاصة ، ويمكن القول بأن الوضع التربوي والإداري لوكيل المدرسة هو أن يقوم بمثابة المدير الاحتياطي الذي تدخره الإدارة المدرسية ليكون جاهراً عند الحاجة إليه ليحل محل المدير

المسئول. بحيث يكون له من الاختصاصات ما يجعله يبدى رأيه تجاه المواقف المختلفة والتي تحدث داخل المدرسة وخارجها والخاصة بالمعلم والمتعلم .

والمدرس الأول يعتبر الموجه المقيم للإدارة المدرسية أي الموجه الفني في مادته وتخصصه لزملائه وهو في الوقت ذاته من رجال الإدارة الذي يعتمد عليهم المدير في بعض أعبائه. ومن اختصاصاته الأساسية توزيع العمل والمنهج ومراجعة دفاتر المكتب ووضع التقارير الشهرية للمدرسين ومراقبة سير الدراسة وسلوك التلاميذ. هذا بالإضافة إلى أخذ وجهة نظره فيما يحدث للمعلم والمتعلم من مواقف تتصل بالعملية التعليمية .

وبصفة عامة يمكن القول بأن الجهاز الإداري في المدرسة لابد أن يقوم بمجموعة من المسئوليات للتصرف في المواقف المدرسية السابقة والخاصة بكل من المعلم والمتعلم حتى لا يفلت الزمام من إدارة المدرسة فلابد من وضع مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم هذا الجهاز الإداري في مواجهة هذه المواقف المختلفة ، وبالفعل قام الباحث بعرض المواقف المختلفة على الخبراء والمسئولين في التربية والتعليم وأساتذة الجامعات وبعض الإداريين المخضرمين في العمل المدرسي والتربوي وقاموا بصياغة وجهة نظرهم تجاه التصرف في المواقف المختلفة ووضعوا مجموعة من الآراء المختلفة التي تحل كل موقف من المواقف المدرسية السابقة ، ثم قام الباحث بعرض هذه الآراء على خبراء التربية لترتيبها وفقاً لأهميتها وقدرتها على حل الموقف وبالفعل قاموا بوضع مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم التصرف في هذه المواقف من قبل الجهاز الإداري بالمدرسة والمتمثل في المدير والوكيل والمدرس الأول.

الضوابط والمعايير التي تحكم تصرف الجهاز الإداري بالمدرسة تجاه المواقف المدرسية السابقة :

لما كانت طبيعة المواقف المدرسية عرضى للتغير ، نظراً لما يحدث من تفاعل في الجماعة لما بين الأشخاص من فروق فردية فإن القيادة يمكن أن تنتقل من عضو إلى آخر مع استمرار المجموعة في العمل لتحقيق أهدافها وبالتالي يعمل الجميع في تعاون ومحبة لتحقيق الهدف التعليمي.

ومن خلال القراءة الناقدة لكل الادوار الملقاة على عاتق الادارة المدرسية وفى ضوء آراء الخبراء تم التوصل الى مجموعة من الضوابط والمعايير التى تحكم اختيار الحلول للمواقف المدرسية المختلفة .

١- بالنسبة للمواقف المتعلقة بالمعلم :

عند تقويم عمل المعلم ترى إدارة المدرسة أنه لابد من الاهتمام برأيه الخاص أولاً ثم الاستعانة برأي زملائه المعلمين ، ثم الرجوع إلى مجموعة التقارير الماضية الخاصة بالمعلم ، وأخيراً يمكن الرجوع إلى التلاميذ وسؤالهم عن مدى توصيله للمعلومة .

عند شكوى بعض أولياء الأمور من سوء تصرف بعض المعلمين مع أبنائهم ترى إدارة المدرسة أنه لابد من إحضار المعلم لكي يشترك في المناقشة ويتعرف على أسباب الشكوى ويبدى رأيه في هذه الشكوى وثانياً لابد من الحفاظ على العمل التعاوني في المدرسة وعدم الأخذ برأى الوالد لأنه قد يكون متحاملاً على المعلم ، وثالثاً يمكن الامتناع عن الاشتراك في الموقف ، وأخيراً إذا لم يحل الموضوع يؤخذ في الاعتبار رأى الوالد وشكوته عند كتابة التقرير عن المعلم .

عند حضور أحد المعلمين متأخراً عن حصصه باستمرار فلابد من توجيه النصح والإرشاد له حتى يواظب على عمله وإذا لم يأخذ بالنصح يعقد اجتماع لمعلمي المادة للنظر في مشكلة زميلهم المتأخر ، ثالثاً إذا لم يصلح من أمره تغير حصصه وجدوله ثم في النهاية يمكن اللجوء إلى تنفيذ الإجراءات الإدارية ضده .

- عند حدوث إعتراض من أحد المعلمين على ملاحظات موجهه فيرى الجهاز الإداري بالمدرسة أنه لابد من التدخل لحل هذا الخلاف ثم إذا لم يحل هذا الخلاف يناقش المعلم في اجتماع عام مع زملائه في المدرسة وإذا لم يحل الاختلاف يترك للزمن حتى يتم التوفيق بينهما .

- عند ملاحظة معلماً لا يسير بسرعة زملائه يتم البحث عن أسباب بطئه في تدريس المقرر، وإذا لم يتم التوصل لحل تترك الحرية لكل معلم يقوم بما يراه مع زملائه .

- عند حدوث اختلاف بين المعلمين الجدد والمعلمين القدامى حول تطبيق بعض الاتجاهات التربوية الحديثة فيرى الجهاز الإداري المدرسي أنه لابد من عقد اجتماع عام لهيئة التدريس لبحث إمكانية تطبيق الاتجاهات التربوية الحديثة ، أو يمكن الامتناع ويعدل المعلمين القدامى من طرائقهم في ضوء آراء المعلمين الجدد أو يتخلى المعلمون الجدد عن آرائهم لعدم توافر الإمكانات اللازمة للتطبيق.

- عند حدوث اختلاف بين المعلمين حول توزيع الفصول يجب أولاً مناقشة الموضوع على أسس تربوية وإذا لم يحل توزع هذه الفصول طبقاً للأقدمية ثم

التدخل من قبل الجهاز الإداري لعرض رأى معين ويمكن رفع الأمر إلى الموجه حتى يتصرف بما يراه مناسباً .

- عند قيام أحد المعلمين برحلة دون علم الإدارة يجب أولا مناقشة التلاميذ في أهداف الرحلة أو يمكن الاكتفاء ببعض الاستفسارات من المعلمين حول أهداف الرحلة وإذا كانت الرحلة مفيدة يمكن الذهاب معهم وأخيرا يأتي احتمال الامتناع عن القيام بالرحلة وحضور الحصص .

- عند ملاحظة أن أحد المعلمين يخطئ في النواحي العلمية أمام تلاميذه فلابد من محاولة لفت نظرهم خارج الفصل أو يمكن التدخل لتحويل انتباه التلاميذ عن خطأ المعلم وثالثاً لفت نظر المعلم إلى هذا الخطأ والقيام بتصحيحه مباشرة ثم الحل الأخير عدم إثارة ذلك مع المعلم ونثبته فى تقريره .

- عند حدوث اعتذار من أحد المعلمين عن إجابة سؤال لأحد تلاميذه ترى إدارة المدرسة أنه لابد أن تتحين الفرصة لكي تجيب على السؤال أثناء الشرح وثانياً يمكن التدخل مباشرة لتجيب التلميذ أو تتراخى عن ذلك كلية تقديراً لصراحة المعلم و يمكن إثبات ذلك في التقرير الذي يقدم عن المعلم .

- عند ترك أحد المعلمين لبعض أجزاء أو موضوعات من المقرر على الإدارة المدرسية لفت نظر المعلم حتى يمتنع عن ذلك ويمكن تخصيص حصة لمناقشة الموضوعات الخارجية والاحتمال الثالث الطلب من التلاميذ عدم إثارة هذه الأسئلة وتطلب إدارة المدرسة من المعلم والتلاميذ عدم إثارة هذه الأسئلة وأخيرا تطلب إدارة المدرسة من المعلم والتلاميذ البعد عن هذه الطريقة .

- إذا لوحظ أن المعلم لا يستخدم الوسائل التعليمية فإن إدارة المدرسة تطلب منه ضرورة استخدامها ويمكن الاكتفاء بقدراته المتنوعة على الشرح والاحتمال الثالث عدم إثارة المشكلة أمام التلاميذ وأخيرا ترى إدارة المدرسة عدم إثارة ذلك وكتابة ذلك في التقرير الخاص بالمعلم .

- للكشف عن قدرة المعلم في عمله فلابد من الاهتمام أولا بنشاطات التلاميذ واستجاباتهم للدروس ثم نتعرف على مدى علاقة المعلم بتلاميذه ثم الاهتمام بنشاط التلاميذ داخل الفصل وخارجه وأخيراً تهتم بطريقة المعلم في عرض مادته .

- عند ملاحظة سوء نظام فصل تشدد الإدارة مع المعلمين وتناقشهم في هذا الموقف ثم تتشدد الإدارة مع المعلمين الذين أثاروا تلك المشكلة وثالثاً يمكن التغاضي عن ذلك وأخيرا يمكن تبليغ مدير الإدارة لكي يقوم هو بعلاج هذا الموقف.

- إذا هاجم ولى أمر المعلمين فترى إدارة المدرسة بحث الموقف بالمشاركة معهما لتوضيح الموقف ثم تطلب من ولى الأمر الانصراف من المدرسة وقد يكون هناك رأى بتعنيف المعلم أمام ولى الأمر إرضاء له ثم أخيرا يمكن فصل الابن من المدرسة .

- عند شكوى بعض أولياء الأمور بان معلماً لا يهتم بالتدريس فعلى إدارة المدرسة أن تقوم بالتفتيش على المعلم ويمكن عدم الاهتمام بما يقوله الأب وتصرفه خوفاً على العملية التعليمية وسيرها ، ويمكن استدعاء الموجه لإخباره ليقوم هو بالتصرف في هذا الموقف وأخيرا يمكن الأخذ بكلام الوالد ويتم توبيخ المعلم وإنذاره .

- عند غياب احد المعلمين أكثر من المدة المسموح بها فعلى إدارة المدرسة أن تبلغ المديرية أو الإدارة لاتخاذ اللازم والحل الثاني تخصم مدة الغياب من مرتبه وهناك رأي ثالث تكتفي الإدارة بتوجيه انتباه المعلم شفهيا وهناك رابع بأن تحوله للكشف الطبي مع إنه لم يطلب ذلك .

- عند ملاحظة تلميذاً أخرجه المعلم من حصته فترى إدارة المدرسة أن تحقق مع التلميذ في ضوء تقرير من المعلم أو تكتب نشرة للمعلمين بعدم تكرار إخراج التلاميذ من الحصص إطلاقا وثالثاً تستدعى المعلم لتشير عليه بعدم تكرار ذلك وأخيرا تعيد التلميذ إلى الفصل على الفور .

- عند شكوى المعلم من ضعف بعض التلاميذ في مادة تخصصه فعلى إدارة المدرسة أن تدرس وسائل معالجتهم مع المعلم دون إن يشعر التلاميذ ، ويمكن دراسة حالة التلاميذ وأسباب تأخرهم الدراسي أو ترك المسألة للزمن حتى يحسن التلاميذ من أنفسهم ورابعاً تشير على المعلم بإعطائهم دروس خصوصية .

٢- بالنسبة للمواقف المتصلة بالمتعلم :

- عند شكوى ولى الأمر من سوء تصرف أبنه في المنزل فعلى إدارة المدرسة أن تحيل الموقف إلى المعلمين للتعاون في حل المشكلة وتستدعى الأبن وتوجه أو توبخ الأب لأنه لم يحسن تربية أبنه وأخيرا ترك الأبن دون عقاب على أساس أن المدرسة لا تتدخل في أمور المنزل .

- عند ملاحظة سوء نتائج فصل من فصول المدرسة أن تبحث مستوى الإمتحانات ومستوى التلاميذ ثم تطلب من الموجه تولى الموضوع لبحثه وثالثاً

تنذر معلمي هذا الفصل ويمكن رابعاً توزيع تلاميذ هذا الفصل على بقية الفصول المختلفة.

- إذا علمت إدارة المدرسة أن عدداً كبيراً من التلاميذ يحضر المدرسة دائماً متأخرا فعليها أن تحيل هذا الموضوع إلى المشرف الاجتماعي لدراسة الموقف ثم تسمح لهم بالدخول مباشرة مع توجيه تأنيب لهم وأخيراً إذا لم يتم التوصل لحل معهم يفصل هؤلاء التلاميذ يوماً أو أكثر .

- عند اعتداء تلميذ على آخر فترى إدارة المدرسة معالجة كل منهما ومراقبتهما بعد ذلك ويمكن الإعلان عن ذلك أمام التلاميذ ليرتدع الباقون ويمكن استدعاء ولى أمر كلاً منهما وتحملهما المسئولية ، وإذا لم يكن هناك حل فعلى إدارة المدرسة فصل التلميذ بعد فترة.

- عند مشاهدة تلميذ يكتب إسمه باستمرار بالطباشير على الحائط فعلى إدارة المدرسة أن تجعله يمسح ماكتبه بنفسه ثم تعاقبه حتى لا يعود إلى ذلك ثم تستدعى ولى الأمر وأخيراً تعطيه فرصه لإثبات ذاته عن طريق النشاط المسرحي .

- عند وجود أحد التلاميذ يتلجلج عندما يطلب منه الكلام أمام التلاميذ فعلى إدارة المدرسة أن ترسله إلى الاخصائى ليدرس حالته ويقوم بعلاجه ثم يطلب من التلاميذ عدم التعرض له لمساعدته على التغلب على هذه المشكلة ، وثالثاً يطلب منه الوقوف أمام التلاميذ فيتحدث إليهم وأخيرا يمكن تأنيبه لأنه ليست لديه الشجاعة الكافية للتحدث دون لجلجة.

- عند ملاحظة إضطراب في أحد الفصول فعلى إدارة المدرسة أن تتعاون مع المعلم في مناقشة التلاميذ في أسباب الاضطراب ثم تأخذ إدارة المدرسة دور

القيادة في المحافظة على النظام ويمكن أن تطلب إدارة المدرسة من المعلم المحافظة على الهدوء أمام التلاميذ وأخيراً يمكن إن تترك إدارة المدرسة الفصل وتؤجل الزيارة له .

- عند شكوى بعض التلاميذ من سوء شرح أحد المدرسين فعلى إدارة المدرسة مناقشة المعلم بمفرده للتوصل إلى أسباب الشكوى ويمكن رفع الأمر إلى الموجه ليأخذ موقف من هذه الشكوى وأخيراً يمكن عدم الاستماع إلى التلاميذ ومنعهم من التدخل في الأمور .

- عند شكوى أحد التلاميذ من تكرار السرقة بينهم فترى إدارة المدرسة سرعة تدخل الاخصائى الاجتماعي ثم مشاركة المعلمين في دراسة المشكلة ويمكن للإدارة أن تتقصى بنفسها وتعرف من هو السارق ، وأخيراً يمكن العقاب.

تعقـــــيب :

تبلورت في هذا العرض السابق مجموعة من المعايير والضوابط تحكم تصرف إدارة المدرسة تجاه المواقف المختلفة التي يتعرض لها الجهاز الإداري للمدرسة وهذه المعايير والضوابط تم استنباطها من الأدوار والمسئوليات الملقاة على عاتق الإدارة المدرسية وبالتالي تعتبر ما يجب أن يكون أو ما تفعله إدارة المدرسة كما تعتبر معيار يمكن الحكم في ضوئه على التصرف في هذه المواقف وهذا ما توضحه الدراسة الميدانية ..

ثانياً:- الدراسة الميدانية ونتائجها .

قام الباحث بالدراسة الميدانية وذلك للتعرف على مدى التشابه والاختلاف بين أعضاء الجهاز الإداري في المدرسة في مواجهة المواقف المدرسية المختلفة والتي تحدث داخل المدرسة وخارجها .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانه مرت بمجموعة من الخطوات حتى وصلت إلى صورتها النهائية وتم التحقق من ثباتها باستخدام معادلة الاحتمال المنوالى التالية :

$$ث = \frac{ن}{ن - ١}\left(ل - \frac{١}{ن}\right)$$

حيث ث: معامل ثبات المفردات، ن: عدد احتمالات الاختيار، ل: أكبر تكرار نسبى للمفردات.

وتم حساب ثبات الإستبانة وكان ٠,٨٥ ، ثم تم التحقق من صدقها وذلك عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء، وتم التأكد من مدى مناسبة كل الآراء مع المواقف المختلفة، كما تم التأكد من الصدق الداخلي للإستبانة وتم كذلك عرضها على خبراء التربية لوضع معايير وضوابط لهذه الآراء ووضع نسب للموافقة حتى وصلت الإستبانة في صورتها النهائية عبارة عن موقف وله أربع إجابات وعلى جهاز الإدارة أن يفحص كل رأى ويضع علامة (√) أمام درجة الموافقة التي تدل على ترتيب الآراء وفقا لمجموعة المعايير والضوابط.

- تم حساب النسب المئوية لكل رأى بالنسبة للجهاز الإداري ، كما تم حساب دلالة النسب المئوية وذلك من العلاقة التالية:

$$\Delta = \frac{ق - ق_{.}}{\sqrt{\frac{ق^{2} - ق_{.}^{2}}{ن}}}$$

حيث Δ دلالة النسب المئوية ، ق النسبة المئوية المستخرجة، ق. نسبة معيارية قوامها ٠,٥٠، ن عدد المجيبين على العبارة أو على السؤال.

وإذاΔ كانت أكبر من ١,٩٦ وأقل من ٢,٥٨ فهي دالة عند ٠,٠٥ وإذا كانت Δ أكبر من٢,٥٨ فهي دالة عند ٠,٠١

- تم تطبيق مقياس حسن المطابقة لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين أعضاء الجهاز الإداري من المعادلة التالية:

$$كا^{2} = مجـ \frac{(التكرار الملاحظ - التكرار المتوقع)^{2}}{التكرار المتوقع}$$

وتكون $كا^{2}$ دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ إذا كانت أكبر من ١,٩٦ واقل من ٢,٥٨ وتكون دالة عند مستوى ٠,٠١ إذا كانت اكبر من ٢,٥٨ .

وفيما يلي نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها:

أولا: بالنسبة للمواقف الخاصة بالمعلم:

١- الموقف الأول والخاص بتقويم عمل المعلم:

جدول رقم (١)

يبين استجابات مجموعة الدراسة على الموقف الأول

الرمز	الـــــرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تهتم برأى التلاميذ بطريقة مباشرة.	٤٦	-	٦٥	٠١ر	٣٦	-	٠١ر
ب	تهتم بالتقارير الماضية.	٤٣	-	٣٤	-	٩٧	٠١ر	٠١ر
ج	تهتم برأيك الخاص.	٩٠	٠١ر	٧٨	٠١ر	٧٠	٠١ر	٠٥ر
د	تهتم برأى زملائه المعلمين.	٦٩	٠١ر	٦٠	٠١ر	٧٧	٠١ر	٠٥ر

يتضح مما سبق أن هناك إتفاق بين آراء كل من مدير المدرسة ووكيل المدرسة في الإهتمام برأيهم الخاص بالنسبة لتقويم المعلم وهذا ما يوضحه إرتفاع نسبة الموافقة لكل منهما حيث بلغت على الترتيب ٩٠%، ٧٨% ودلالتها عند مستوى ٠,٠١ في حين يرى المدرس الأول أنه عند تقويم عمل المعلم لابد من الرجوع إلى التقارير السابقة للإسترشاد بها، وهذا ما يوضحه إرتفاع النسبة المئوية(٩٧%) ودلالتها ٠,٠١ في ضوء النتيجة السابقة يمكن القول بأن الوظيفة لها دور بالنسبة لتقويم عمل المعلم فكلما زاد الهيكل الوظيفي في المدرسة

والمتمثل في المدرسة والمتمثل في المدرس الأول كلما كان هناك إعتماد على آراء الآخرين في إتخاذ القرار والإهتمام بالتقارير السابقة.

وبالنظر إلى الرأيين أ ، ب نجد أن مقياس حسن المطابقة كا٢ له دلالة عند مستوى ٠,٠١ ومما يؤكد أن هناك فروق واضحة وذو دلالة إحصائية بين آراء الجهاز المدرسي تجاه تقويم عمل المعلم وهذه الفروق لصالح الوكيل في (أ) ولصالح المدير في(ج) ولصالح المدرس الأول في(د) وذلك طبقاً للنسب المئوية، وهذه النتيجة تتفق مع الجزء النظري الخاص بالضوابط والمعايير التي ذكرت سالفاً.

٢- الموقف الثاني والخاص بـــ .. أثناء تواجدك بالمدرسة ووجدت أباً يشكو معلماً:

جدول رقم (٢)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثاني

الرمز	الـــــــراى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تتأثر برأى الوالد في تقريرك عن المعلم .	-	-	-	-	١٢	-	٠,٠١
ب	تنحاز ضد الوالد.	١٨	-	٦	-	١٢	-	٠,٠١
ج	تمتنع عن الاشتراك في هذا لموقف	١٣	-	١٢	-	١٨	-	-
د	تحضر المعلم لتشركه في المناقشة.	١٠٠	١٠ر	٩٠	١٠ر	١٠٠	١٠ر	-

رأى كل من مدير المدرسة ووكيل المدرسة والمدرس الأول ضرورة أخذ رأى المعلم ومناقشته في الشكوى المقدمة من ولى الأمر وهذا يؤكد

ديمقراطية الحوار واتخاذ القرار وهذا ما تؤكده إرتفاع النسب المئوية للموافقة لكل منهم ودلالتها عند مستوى ٠,٠١ وكذلك عدم دلالة كا٢ مما يؤكد أن هناك اتفاق تام بين الجهاز المدرسي في مواجهة هذا الموقف، كما أن عدم دلالة كا٢ بالنسبة للرأى الثالث هذا يؤكد أن هناك إتفاق تام في عدم أخذ هذا الرأى عند التصدي لهذا الموقف من قبل إدارة المدرسة.

بالنسبة للرأيين أ ، ب فدلالة كا٢ بالنسبة لهما يؤكد أن هناك اختلافا واضحا بينهم ولكنه غير ظاهر نظراً لعدم دلالة النسب المئوية لهما، وهذه النتيجة تتفق مع الجزء النظري في أن الرأى (د) أولا ثم (ب) ثم (ج) ثم أخيرا (أ) طبقا لمجموعة الضوابط والمعايير والتي وضعها الجهاز الإداري والخبراء.

٣- الموقف الثالث والخاص بـــ.. إذا لاحظت أحد المعلمين يتأخر كثيرا عن حضور حصصه:

جدول رقم (٣)

يبين إستجابات الجهاز الإداري على الموقف الثالث

الرمز	الــــــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م-د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	توجه النصح حتى يواظب على عمله	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	-
ب	تعقد اجتماع لمعلمي المادة للنظر في هذه المشكلة.	٧٦	٠١ر	٨٤	٠١ر	٦٥	٠١ر	٠٥ر
ج	تغير جدوله.	١٢	-	٦	-	٩	-	٠٥ر
د	تتخذ إجراءات إدارية ضده.	٢١	-	-	-	٢٤	-	٠١ر

تتفق إدارة المدرسة والمتمثلة في كل من المدير والوكيل والمدرس الأول في توجيه النصح والإرشاد للمعلم الذي يحضر دائما متأخرا عن حصصه وهذا ما تؤكده إرتفاع النسب المئوية للاستجابات لهذا الرأي ودلالتها عند مستوى ٠,٠١ وهذا التطابق يتضح من عدم دلالة كا٢، وهذا يؤكد أن المشكلات لا ترفع إلى الإدارة العليا ولكن يمكن حل أى مشكلة عن طريق الود ، وهذا يؤدى إلى مزيد من التعاون بين أعضاء الجهاز الإدارى بالمدرسة.

وبالنظر إلى الآراء (ب، ج، د) نجد أن كا٢ لكل منهم دالة بالنسبة (ب ، ج) عند مستوى ٠,٠٥ ، (د) عند مستوى ٠,٠١. وهذا يؤكد أن هناك إختلاف بين آراء الجهاز المدرسي بالنسبة لهذه الآراء، وهذا ما توضحه النسب المئوية ودلالتها بالنسبة للوكيل أولا ثم المدير ثم المدرس الأول، وبالرغم من هذا الاختلاف إلا أنهم يروا هذا الحل (ب) ثانيا نتيجة دلالة النسبة المئوية لهذا الرأى، في حين الرأيين (ج ، د) لا تظهر فروق نظراً لعدم دلالة النسب المئوية، وبصفة عامة تتفق هذه النتائج مع ما جاء في الجزء النظري.

٤- الموقف الرابع والخاص بـ .. اعتراض أحد المعلمين على ملاحظات الموجه:

جدول رقم (٤)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الرابع

الرمز	الــــــرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا^2
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تترك الأمر للزمن حتى يمكن التوفيق بينهم.	٦	–	–	–	١٢	–	٠١ر
ب	تناقش المعلم في إجتماع عام مع زملائه.	٤٣	–	٥٤	٠٥ر	٧٢	٠١ر	٠١ر
ج	تناقش المعلم في إجتماع خاص.	٨٣	٠١ر	٩٠	٠١ر	٥٠	–	٠١ر
د	تتوسط بنهما لحل الخلاف	٨٧	٠١ر	٩٦	٠١ر	٩٦	٠١ر	–

عند إعتراض أحد المعلمين على ملاحظات الموجه ترى إدارة المدرسة في أنه لابد من التوسط بين المعلم والموجه لحل المشكلة حتى لا تتفاقم ، وهذا ما توضحه عدم دلالة كا^{2}ودلالة النسب المئوية لآراء الجهاز الإداري عند ٠,٠١ ، وهذا يوضح حرص الإدارة المدرسية على أن يسود جو من الود والتفاهم بين إدارة المدرسة والموجهين الذين يأتون إلى المدرسة لتوجيه النصح والإرشاد للمعلمين ، ويضيف المدير والوكيل بأنه لابد من مناقشة المعلم في إجتماع خاص لبحث أسباب هذا الإعتراض وذلك لإرتفاع نسب الموافقة وعدم دلالتها بالنسبة للمدرس الأول .

والجدول السابق يوضح دلالة كا^{2} عند مستوى ٠١, وبالنسبة لـــ أ ' ب 'ج وهذا يؤكد أن هناك إختلاف بين آراء الجهاز المدرسي نتيجة إنخفاض نسبة الموافقة ، في حين أن المعلم يرى إتخاذ الرأي ب لمعالجة الموقف نظراً لقربه من زملائه المعلمين وإرتفاع نسب الموافقة ودلالتها عند ٠١, % وهذه الاستجابات تتفق مع ماجاء في مجموعة الضوابط والمعايير التي تحكم تصرف الجهاز الاداري .

٥-الموقف الخامس والخاص بـــ..لاحظت أن معلماً لا يسير بسرعة زملائه في تدريس أجزاء المقرر مع أنه يتمتع بسمعة طيبة :

جدول رقم (٥)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الخامس

الرمز	الــــــرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا^{2}
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تطلب منه الإسراع حتى يسير مع زملائه.	٥٧	٠٥ر	٦٠	٠١ر	٣٠	-	٠١ر
ب	تطلب إعادة النظر في توزيع المقرر.	٤٤	-	٦٠	٠١ر	٧٢	٠١ر	٠١ر
ج	تترك المعلم يقوم بما يراه مع التلاميذ.	٢٣	-	٦٠	٠١ر	٧٤	٠١ر	٠١ر
د	تقوم ببحث أسباب سرعة زملائه عنه.	٩٠	٠١ر	٩٠	٠١ر	٦٢	٠١ر	٠١ر

يرى ٩٠%من المديرين والوكلاء أنه يجب عليهم بحث أسباب سرعة أحد المعلمين عن بقية زملائه في تدريس أجزاء المقرر الدراسي أو بحث أسباب البطء في تنفيذ المقرر الدراسي وفقاً للخطة الموضوعة وذلك لأن متطلبات وظيفتهم تتطلب أن يكون هناك متابعة لكل المعلمين بما يحقق الصالح العام للطلاب، وهذا ما يوضحه إرتفاع نسب الموافقة لهما ودلالتها عند مستوى ٠١, في حين يرى المدرس الأول ترك الحرية لكل معلم في تدريس المقرر الدراسي بما يراه مناسباً مع تلاميذه وتحقيقاً للصالح العامِ ومسايرة لمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ وهذا ما تؤكده إرتفاع النسبة المئوية لهذا الرأي ودلالتها عند مستوى٠١, ولكن بصفة عامة أن هناك اختلافاً في الآراء ا، ب، جـ، د، بالنسبة للجهاز المدرسي وهذا ما توضحه دلالة كا٢عند مستوى ٠١, وهذا الاختلاف في صالح الوكيل بالنسبة لـ (أ) ولصالح المدرس الأول بالنسبة لـ ب، جـ، وفى صالح كل من المدير والوكيل في نتيجة ارتفاع النسب المئوية .

وهذه النتائج تختلف عما توصلت إليه الدراسة النظرية في أن الجهاز الإداري وضع مجموعة من الضوابط والمعايير التي تربطه في التصرف في المواقف المختلفة وهذه الضوابط بالنسبة للموقف الخامس هي (أ) ثم (د) ثم (جـ) .

٦- الموقف السادس والخاص بـــ..اختلاف بعض المعلمين الجدد مع بعض المعلمين القدامى في المدرسة حول تطبيق بعض الاتجاهات التربوية الحديثة:

جدول رقم (٦)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف السادس

الرمز	الــرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	أن يسير كل معلم في اتجاه دون أن يعترض للآخرين.	٣١	-	٣٠	-	١٢	-	٠١ر
ب	أن يعدل المعلمين القدامى من طريقتهم في ضوء أراء المعلمين الجدد.	٥٨	٠٥ر	٤٢	٠٥ر	٧٨	٠١ر	٠١ر
ج	الا يتمسك المعلمين الجدد بإرائهم لعدم توافر الإمكانات اللازمة للتطبيق	٦٩	٠١ر	٣٦	-	٣٧	-	٠١ر
د	أن يعقد اجتماع عام لهيئة التدريس لبحث إمكانية هذه الآراء	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	-

يتضح مما سبق اتفاق كل من المدير والوكيل والمدرس الأول في أنه إذا حدثت أ ى مشكلة تؤثر على نجاح العمل التربوي وخاصة تطبيق بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس مما يؤثر على أداء كل من المعلمين الجدد والمعلمين القدامى فلابد أن يكون هناك اجتماع عام لهيئة التدريس لمناقشة الآراء

وبحث إمكانية تطبيق هذه الاتجاهات التربوية الحديثة في المدرسة وهذا ما يوضحه الاتفاق التام والتطابق بين أفراد الجهاز الإداري بالنسبة لهذا الرأي وعدم دلالة كا^{٢} .

في حين يظهر اختلاف بين الجهاز المدرسي بالنسبة للآراء ا ، ب ، جـ، نتيجة دلالة كا^{٢} عند ٠١, ففي الرأي (أ) يظهر الاختلاف لكنه غير دال لعدم دلالة النسبة المئوية ، وفى الرأي (ب) يظهر الاختلاف لصالح المدرس الأول نتيجة ارتفاع النسبة المئوية للموافقة ودلالتها عند مستوى ٠١, ثم المدير لدلالة النسبة عند ٠٥, ، وبالنسبة لرأى (جـ) فيظهر الاختلاف في صالح المدير لدلالة النسبة المئوية عند٠١, .

وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه الضوابط والمعايير التي تحكم تصرف الجهاز الإداري في المواقف المختلفة .

٧- الموقف السابع والخاص بـــ.. حدث اختلاف بين المعلمين حول توزيع الفصول عليهم :

جدول رقم (٧)

يبين استجابات الجهاز الإدارى على الموقف السابع

الرمز	الــــــــرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	أن تتدخل لتحسم الموقف بفرض رأى معين .	٣١	-	٣٠	-	٢٤	-	-
ب	إن تطلب منهم مناقشة الموضوع علي أسس تربوية.	٥٧	٠٥ر	٩٦	٠١ر	١٠٠	٠١ر	٠١ر
ج	إن ترفع الأمر إلي الإدارة لتتصرف بما تراه	٦٨	٠٥ر	١٦	-	٤٠	-	٠١ر
د	أن توزع الفصول طبقاً للأقدمية	١٠٠	٠١ر	٥٤	٠٥ر	٤٢	-	٠١ر

يتفق كل من وكيل المدرسة والمدرس الأول في أنه إذا حدث اختلاف بين المعلمين حول توزيع الفصول عليهم فلابد من عقد إجتماع عام لمناقشة الموضوع على أسس تربوية سليمة وهذا ما توضحه دلالة النسب المئوية وارتفاع قيمتها ، ثم يأتي بعد ذلك المدير نظراً لانخفاض دلالة النسبة المئوية (٠٥,) .

في حين يرى المديرون حل هذا الخلاف بتوزيع الفصول على المعلمين طبقاً للأقدمية المطلقة وهذا ما يوضحه ارتفاع النسبة المئوية ودلالتها عند ٠١, ، وهذا يوضح نمط إدارته.

وبالنظر في الرأيَ (أ) نجد أن هناك تشابه بين أعضاء الجهاز المدرسي في عدم الأخذ بهذا الرأي وهذا ما توضحه عدم دلالة كا٢ ، ولكن بالنسبة للآراء ب ، جـ ، د ، فهناك دلالة عند ٠١ولـ كا٢ مما يؤكد أن هناك اختلافاً بينهم ، فالرأي (جـ) الاختلاف لصالح المدير نظراً لدلالة النسبة المئوية عند ٠١, وكذلك الرأي (د) ، وهذه النتيجة تختلف تقريباً عما وصلت إليه الضوابط والمعايير في الجزء النظري والتي تحكم العمل الإداري في التصرف في المواقف المختلفة .

٨- الموقف الثامن والخاص ... في زيارتك لأحد الفصول وجدت بعض المعلمين يستعدون للقيام برحلة :

جدول رقم (٨)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثامن

الرمز	الـــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تطلب منهم حضور الحصص والامتناع عن الرحلة .	٢٤	-	١٢	-	١٢	-	٠١ر
ب	تطلب اجتماع لمناقشة التلاميذ في الرحلة .	١٠٠	-	٥٤	٠٥ر	٧٢	٠١ر	٠١ر
ج	تكتفي ببعض الاستفسارات حول أغراض الرحلة .	٢٨	-	٦٠	٠١ر	٥١	٠٥ر	٠١ر
د	تذهب معه وتشترك في الرحلة .	٥٨	٠٥ر	٧٢	٠١ر	٧٨	٠١ر	٠٥ر

في ضوء ما سبق نجد أن هناك إجماع من إدارة المدرسة على أنه إذا أراد المعلمون القيام برحلات فلابد أن يكون لها هدف واضح وبالتالي لابد من

اجتماع عام لمناقشة التلاميذ في أهداف الرحلة وأغراضها وهذا ما يوضحه عدم دلالة كا٢ مما يؤكد ن هناك تشابه بين آراء الجهاز المدرسي في التصدي لهذا الموقف وكذلك دلالة النسبة المئوية لهم ، أما الرأي (جـ) فينطبق عليه نفس الكلام ولكن الاختلاف يكون في صالح الوكيل نظراً لدلالة النسبة المئوية عند مستوى ٠١, وأخيراً الرأي (د) دلالة كا٢ عند ٠٥, ، ويؤكد أن هناك اختلافاً ولكنه أقل في الدرجة وهذا ما يوضحه تقارب النسب المئوية لكل من الوكيل والمدرس الأول وبعدها عن نسبة مدير المدرسة .

٩- الموقف التاسع والخاص ... دخلت فصلاً ولاحظت أن المعلم أخطأ أمام التلاميذ :

جدول (٩)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف التاسع

الرمز	الــــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تلفت نظر التلاميذ إلى هذا الخطأ وتصححه	١١	-	٣٦	-	٣٤	-	٠١ر
ب	تطلب اجتماع لمناقشة التدخل لتحويل انتباه التلاميذ عن خطأ المعلم .	٥٠	-	٦٠	٠١ر	٩٠	٠١ر	٠١ر
ج	تترك ذلك حتى تلفت نظر المعلم خارج الفصل .	٦٩	٠١ر	٧٨	٠١ر	٨٤	٠١ر	-
د	لا تثير ذلك مع المعلم وتتبته في تقريرك عنه	٨	-	٢٤	-	١٢	-	٠١ر

في حالة خطأ المعلم أمام تلاميذه داخل الفصل يرى ٦٩% من المديرين و٧٨% من الوكلاء في أنه لابد من لفت نظر المعلم خارج الفصل وليس أمام التلاميذ حتى لا تنعدم الثقة بين المعلم وطلابه وهذا ما توضحه دلالة النسبة المئوية عند مستوى ٠١, لهما ، في حين يرى ٩٠% من المدرسين الأوائل وبحكم عملهم الإرشادي لبقية المعلمين ضرورة التدخل لتحويل انتباه التلاميذ عن خطأ المعلم حتى لا يأخذ التلاميذ أى معلومات خاطئة وهذا ما توضحه دلالة النسبة وارتفاعها عند مستوى ٠١, . .

وبالنظر إلى الجدول بصفة عامة نجد أنه بالنسبة للرأي (جـ) لا توجد دلالة إحصائية لـ كا٢ مما يؤكد أن هناك تشابه بين أعضاء الجهاز الإداري لمواجهة هذا الموقف وهذا ما يوضحه دلالة النسبة المئوية ، في حين الآراء (أ ،ب، جـ)، فدلالة كا٢بالنسبة لهم دالة لهم عند مستوى ٠١, ويؤكد أن هناك اختلاف بين آرائهم ولكن هذا الاختلاف بالنسبة للرأي (أ) نظراً لعدم دلالة النسب المئوية لأعضاء الجهاز الإداري بالمدرسة، والاختلاف في (ب) واضح لصالح المدرس الأول نظراً لارتفاع النسبة المئوية ودلالتها عند مستوى ٠١, وهذا بالإضافة إلى عدم ظهور الاختلاف في الرأي (د) لعدم دلالة النسبة المئوية لكل من مدير المدرسة ووكيل المدرسة والمدرس الأول .

ويمكن القول بصفة عامة أن هذه النتائج تتفق وتتطابق مع ما جاء في الجزء النظري من الدراسة والذي تبناه الباحث على أساس أنه بمثابة معيار أو محك يمكن الحكم في ضوئه على آراء الجهاز الإداري .

١٠- الموقف العاشر والخاص بـــ.. أثناء زيارتك لأحد المعلمين لاحظت أنه يعتذر عن إجابة سؤال أحد تلاميذه .

جدول (١٠)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف العاشر

الرمز	الـــــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تتحين الفرصة أثناء الدرس لتجيب على السؤال .	٩٦	٠١ر	٧٨	٠١ر	٩٠	٠١ر	-
ب	تتواخي عن ذلك تقديراً لصراحة المعلم .	١٣	-	٢٨	-	٣٦	-	٠١ر
ج	تتدخل مباشرة لتجيب التلاميذ	٤٤	-	١٢	-	٣٦	-	٠١ر
د	لا تثير ذلك مع المعلم وتثبته في تقريرك عنه .	١٢	-	٢٤	-	١٠	-	٠١ر

تتفق الإدارة المدرسية في عدم التدخل المباشر عند إخفاق أو اعتذار المعلم لتلاميذه عن الإجابة على سؤال وجه إليه من أحد تلاميذه ولكنهم يتحينون الفرصة أثناء الدرس للإجابة عن نفس السؤال بطريقة غير مباشرة وهذا ما يؤكده ٩٦% من المديرين و٧٨% من الوكلاء و٩٠% من المدرسين الأوائل ودلالة هذه النسب عند مستوى ٠١, ، وهذا التشابه راجع إلى عدم دلالة كا٢ لهذا الرأي .

وبالنظر إلى الآراء ب ، جـــ ، د ، فنجد أن كا٢ دالة لهم عند مستوى ٠١, مما يؤكد إن هناك اختلافات بين الجهاز الإداري في مواجهة هذا الموقف

ولكن هذه الاختلافات غير ظاهرة نظراً لانخفاض النسب المئوية وعدم دلالتها ، وهذه النتائج تتفق مع الجزء النظري الموجود في الدراسة .

١١- الموقف الحادي عشر والخاص : بــ.. لاحظت أن أحد المعلمين يستطرد دون شرح دروسه استجابة لأسئلة تلاميذه مما يؤدى إلى ترك بعض موضوعات المقرر :

جدول (١١)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الحادي عشر

الرمز	الــــــــرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تلفت نظر المعلم حتى يمتنع عن ذلك .	٨٩	٠١ر	٩٠	٠١ر	٥٤	٠٥ر	٠١ر
ب	تشجع المعلم والتلاميذ على هذه الطريقة .	٦	–	١٠	–	٢٤	–	٠١ر
ج	تنصح المعلم والتلاميذ بتخصيص حصة للمناقشة .	٧١	٠١ر	٩٠	٠١ر	٨٤	٠١ر	٠٥ر
د	تطلب من التلاميذ عدم إثارة هذه الأسئلة .	١٨	–	٤٢	–	٣٦	–	٠١ر

يرى كل من المديرين والوكلاء أنه إذا لاحظا أن أحد المعلمين يستطرد دون شرح دروسه وذلك للإجابة عن الأسئلة التي يوجهها إليه تلاميذه مما يؤثر على فعالية العمل التدريسي وترك موضوعات من المقرر وعدم مسايرة الخطة فلابد من لفت نظر المعلم حتى يمتنع عن ذلك وهذا ما توضحه ارتفاع نسبة الوكيل والموافقة لهذا الرأي ودلالة هذه النسب عند مستوى ٠١, في حين يرى

المدرس الأول ضرورة مناقشة التلاميذ والإجابة عن أسئلتهم في حصة خاصة بذلك، ومن وجهة نظر الباحث تتفق الإدارة المدرسية في هذا الموقف الدراسي مع الموقف الدراسي رقم (٥) ، وبصفة عامة نجد أن هناك دلالة إحصائية لمقياس حسن المطابقة لكل الآراء مما يؤكد أن هناك اختلافات ولكن هذه الاختلافات ظاهرة في أ ، جـ ، نظراً لارتفاع النسب المئوية ودلالتها عند ٠١, وغير ظاهرة بالنسبة لـ ب ، د، لعدم دلالة النسب المئوية وهذا النتائج تتفق مع ما توصل إليه الخبراء في كيفية التصرف في المواقف المختلفة .

١٢- الموقف الثاني عشر والخاص بـ.. معلم لا يستعمل وسائل تعليمية ولكنه محبوب من تلاميذه وقدرته على الشرح ممتازة

جدول (١٢)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثاني عشر

الرمز	الـــــرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تطلب منه ضرورة استخدام وسائل تعليمية .	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	-
ب	لا تثير ذلك معه وتحاسبه في تقريرك .	١٢	-	١٠	-	٢٤	-	٠١ر
ج	تثير المشكلة أمام التلاميذ	-	-	١٢	-	-	-	٠١ر
د	تتواخى عن ذلك مكتفياً بقدراته علي الشرح .	١٠	-	١٠	-	١٢	-	-

نظراً لأهمية الوسائل التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية وإنجاح العملية التعليمية فإن الإدارة المدرسية تتفق في ضرورة أن يستخدم جميع المعلمين الوسائل التعليمية في تدريسهم لما لها من فوائد تعليمية ، وهذا ما توضحه عدم دلالة كا٢ عند أى مستوى ، مما يؤكد أن هناك تشابه وتطابق بين آراء الجهاز المدرسي بالنسبة لهذا الموقف وكذلك دلالة النسب المئوية عند ٠١, كما أن هناك تشابه بين الجهاز الإداري في المدرسة بالنسبة للرأي (د) ولكنه غير ظاهر لعدم دلالة النسب المئوية لهم ، في حين أن هناك دلالة إحصائية لمقياس كا٢ عند مستوى ٠١, ولكل من (ب) ، (جـ) مما يؤكد أن هناك اختلاف بين أعضاء الجهاز الإداري في مواجهة هذا الموقف ولكن هذا الاختلاف غير واضح نظراً لانخفاض النسبة المئوية وعدم دلالتها .

وتقريباً هذه النتائج تتفق ما توصلت إليه الدراسة النظرية من ضوابط ومعايير تحكم التصرف في هذه المواقف المختلفة .

١٣- الموقف الثالث عشر والخاص بـــ.. إذا أردت أن تكشف عن قدرة المعلم في عمله

جدول (١٣)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثالث عشر

الرمز	الــــــرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تهتم بطريقة المعلم في عرض مادته .	٨٢	٠١ر	١٠٠	٠١ر	٩٠	٠١ر	-
ب	تهتم بعلاقة المعلم بتلاميذه .	٩١	٠١ر	٧٢	٠١ر	٦٠	٠١ر	٠١ر
ج	تهتم بنشاطات التلاميذ واستجابتهم للدرس .	٩٠	٠١ر	٩٦	٠١ر	٩٠	٠١ر	-
د	تهتم بنشاط التلاميذ داخل الفصل وخارجه .	٨٢	٠١ر	٨٤	٠١ر	٩٦	٠١ر	-

وللكشف عن قدرة المعلم في عمله نجد أن هناك عدة جوانب لابد أن يضعها كل من المدير والوكيل والمدرس الأول في الاعتبار عند تقويم عمل المعلم وهي متمثلة في الاهتمام بطريقة العرض وكذلك علاقة المعلم بتلاميذه والاهتمام بالأنشطة التي يقوم بها التلاميذ استجابة للدروس ، وكذلك الاهتمام بنشاط التلاميذ داخل الفصل وخارجه بمعنى أن لابد من وضع الآراء كلها موضع التقدير عند الكشف عن قدرة المعلم في عمله وهذا ما توضحه ارتفاع نسبة الموافقة للجهاز الإداري بالنسبة للآراء الأربعة وكذلك عدم دلالة كا٢ بالنسبة لـــ(أ، ب، جـــ، د) مما يؤكد أن هناك تشابهاً بين الآراء ولكن بالنسبة لـــ

(ب) كانت دلالة كا٢ عند ٠١, نظراً لصغر نسبتي الوكيل والمدرس الأول بالنسبة لهذا الرأي بالرغم من دلالتها الإحصائية .

وهذه النتائج قد تختلف باختلاف بسيط بالنسبة للآراء (أ ، ب ، جـ ، د) مع ترتيبهم في ضوء المعايير والضوابط ولكن بصفة عامة طالما أن جميع أعضاء الجهاز الإداري يرون الأخذ بكل الآراء عند الكشف عن قدرة المعلم في عمله فهذا لا يؤثر على النجاح .

١٤– الموقف الرابع عشر والخاص بـ... أثناء زيارتك لأحد الفصول لاحظت سوء نظام الفصل فارجع المعلم ذلك إلى وجود بعض التلاميذ المشاغبين فهل :

جدول (١٤)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الرابع عشر

الرمز	الـــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تقبل ذلك عزراً مقبولاً وتثبته في تقريرك .	٥	–	٩٢	–	٢٤	–	٠١ر
ب	تطلب فيه أن يتعاون معك في كشف حالات هؤلاء التلاميذ	٩٠	٠١ر	٩٦	–	٩٦	٠١ر	–
ج	تطلب فيه أن يتعاون مع الأخصائي الاجتماعي لحل مشكلاتهم .	٩٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	–
د	تتخذ إجراء إدارياً إزاء هؤلاء التلاميذ .	٢٥	–	١٨	–	٣٦	–	٠١ر

يتضح من نتيجة الجدول أن هناك اتفاقاً بين كل من المديرين والوكلاء والمدرسين الأوائل في أنه إذا أرجع المعلم سوء نظام فصله إلى وجود بعض التلاميذ المشاغبين فإنه لابد أن يكون هناك تعاون بين إدارة المدرسة والمعلم في بحث حالات هؤلاء التلاميذ وعرضهم على الإخصائى الإجتماعى لحل مشكلاتهم هذا ما توضحه عدم دلالة كا^{2} وارتفاع نسب الموافقة لهذين الرأيين من قبل الجهاز الإداري .

وبالنسبة للرأيين (أ ، د) فهناك دلالة إحصائية لــ كا^{2} عند مستوى ٠١, مما يؤكد أن هناك اختلاف في آراء الجهاز الإداري ولكن هذا الاختلاف غير ظاهر نظراً لانخفاض النسب المئوية وعدم دلالتها ، وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه الدارسة النظرية من ضوابط ومعايير .

١٥ - الموقف الخامس عشر الخاص..أحس بعض المعلمين أنك تفضل بعضهم على البعض الآخر وبلغك ذلك

جدول (١٥)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الخامس عشر

الرمز	الـــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تجمع المعلمين وتناقشهم في الموقف .	١٠٠	١٠ر	١٠٠	١٠ر	١٠٠	١٠ر	–
ب	تتغاضي عن ذلك وتستمر في طريقتك .	٦	–	٢٦	–	١٢	–	١٠ر
ج	تتشدد مع المعلمين الذين أثاروا تلك المشكلة .	٢٥	–	٦	–	٧٢	١٠ر	١٠ر
د	تبلغ مدير الإدارة لكي يقوم هو بعلاج الموقف.	١٨	–	٢٢	–	٢٤	–	–

مراعاة لسير العملية التعليمية بنجاح وعدم وجود البغضاء بين المعلمين وأنفسهم فلابد أن يكون هناك اجتماع عام بين المعلمين والوكلاء والمديرين والمعلمين الأوائل لبحث أى مشكلة تعوق هذا العمل التعليمي وخصوصاً إذا أحس بعض المعلمين أن إدارة المدرسة تفضل بعضهم على بعض فعلى الفور لابد أن يكون هناك اجتماع لحل هذه المشكلة حتى لا يؤثر ذلك على نجاح وسير العملية التعليمية ، هذا يوضحه التطابق والتشابه بين آراء كل من المدير والوكيل والمدرس الأول وعدم دلالة كا٢ وارتفاع النسب المئوية لهم في حين يظهر

التشابه بين الجهاز الإداري بالنسبة للرأي (د) ولكن بنسب غير دالة إحصائياً عند أى مستوى .

وبالنسبة للرأيين (ب ، جـ) فإن كا^2 دالة عند مستوى ۰١, مما يؤكد أن هناك اختلافات بين آراء الجهاز الإدارى ولكن هذه الاختلافات غير ظاهرة بالنسبة للرأي (ب) وقد تكون ظاهرة لصالح المدرس الأول في الرأي (جـ) نظراً لارتفاع نسبة الموافقة على هذا الرأي ودلالتها الإحصائية عند مستوى ۰١, وهذه النتائج قد تكون متشابهة مع ما توصلت إليه الدراسة النظرية من ضوابط ومعايير .

١٦- الموقف السادس عشر الخاص بـ.. إذا حضر ولى أمر إلى المدرسة مهاجماً أحد المعلمين ومبالغاً في تهجمه ضده

جدول (١٦)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف السادس عشر

الرمز	الـــــرای	مدير المدرسة %	مدير المدرسة Δ	وكيل المدرسة %	وكيل المدرسة Δ	المدرس الأول %	المدرس الأول Δ	م.د كا^2
أ	تطلب من ولي الأمر الإنصراف من المدرسة .	٢٣	-	٣٤	-	٣٦	-	۰٥ر
ب	تفصل الابن من المدرسة .	-	-	١٢	-	١٢	-	۰١ر
ج	تعنف المعلم إمام ولى الأمر إرضاءاً له .	٦	-	-	-	-	-	۰١ر
د	تبحث الموقف بالمشاركة معهما لتوضح الموقف.	١٠٠	۰١ر	١٠٠	۰١ر	١٠٠	۰١ر	-

وحتى يسير العمل التعليمي بنجاح وديمقراطية ولتوثيق الصلة بين المدرسة والأسرة فلابد من مشاركة المعلمين وأولياء الأمور في المشكلات التي يشكو منها الآباء حتى يكون الموقف أكثر وضوحاً ، ويرى الباحث اتفاق مجموعة الدراسة في الإجابة عن هذا الموقف مع الموقف رقم (٢) ، وهذا ما توضحه عدم دالة كا٢ مما يؤكد هناك تطابق يظهر نتيجة ارتفاع النسب للموافقة ودلالتها الإحصائية عند مستوى ٠١, وبالنسبة للآراء (أ ، ب ، جـ) فهناك دلالة إحصائية مما يؤكد أن هناك تباين بين آراء الجهاز الإداري ولكنه غير واضح نظراً لعدم دلالة النسب المئوية وهذه النتائج تتفق مع المعايير والضوابط التي وضعها خبراء الميدان في الجزء النظري من الدراسة .

١٧—الموقف السابع عشر الخاص بـــ.. إذا جاءك والد يبلغك أن معلماً لا يهتم بالتدريس:

جدول (١٧)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف السابع عشر

الرمز	الـــــــراى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تأخذ بكلام الوالد وتوبخ المعلم وتنذره .	١١	–	١٢	–	٢٨	–	٠٥ر
ب	تقوم بالتفتيش علي المعلم بنفسك .	٩٤	٠١ر	٩٠	–	١٢	٠١ر	–
ج	تستدعي الموجه وتخبره ليقوم ذلك .	٢٥	–	٣٤	–	٢٢	–	٠٥ر
د	لا تهتم بما يقوله الأب وتصرفه.	١٧	–	١٨	–	–	–	٠١ر

إذا حضر ولى الأمر يشكو من عدم جدية معلم ما في التدريس فإن إدارة المدرسة تقوم بالتفتيش على ذلك المعلم للتحقق من الشكوى المقدمة من ولى الأمر وهذا ما توضحه ارتفاع نسب الموافقة لكل من مدير المدرسة ووكيل المدرسة والمدرس الأول وهى على الترتيب ٩٤% و ٩٠% و٨٨% ودلالتها عند مستوي ٠١, وكذلك عدم دلالة كا٢أما الآراء الأخرى (أ ، ب، جـ) فهناك دلالة إحصائية لـــ كا٢ عند (أ ، جـ) بمستوي (٠٥, ، ٠١,) مما يؤكد أن هناك اختلافاً بينهم ولكنه غير

واضح نظراً لعدم دالة النسب المئوية ، وهذه النتائج تتفق تقريباً مع النتائج التي توصل إليها الجزء النظري من الدراسة .

١٨- الموقف الثامن عشر الخاص بـ... إذا تغيب معلم أكثر من المدة المسموح بها :

جدول (١٨)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثامن عشر

الرمز	الـــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تخصم مدة الغياب من مرتبه .	٥٥	٠٥ر	٢٢	-	٢٤	-	٠١ر
ب	تبلغ المديرية لاتخاذ اللازم.	٨١	٠١ر	٧٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	٠١ر
ج	تكتفي بتوجيه انتباه شفهياً	١٨	-	٢٨	-	٦٤	٠١ر	٠١ر
د	تحوله إلى الكشف الطبي مع انه لم يطلب ذلك .	٥	-	٤٨	-	١٢	-	٠١ر

نظراً للإجراءات القانونية التي تنص عليها اللوائح المدرسية وقوانين العمل فإن الإدارة المدرسية تطبق تلك اللوائح والقوانين وذلك بتبليغ المدرسة أو الإدارة التعليمية لاتخاذ اللازم عند غياب المعلم أكثر من المدة المسموح بها، وهذا ما يتفق عليه كل من المدير والوكيل والمدرس الأول ودلالة نسب الموافقة لهم على هذا الرأي ، إلا أن الدراسة الإحصائية لـــ كا٢ أثبتت أن هناك فروق

واضحة في النسب هذا ما يوضحه الجدول السابق ، وهذه الاستجابات بصفة عامة تتفق مع وجهة النظر السابقة في الدراسة النظرية .

١٩- الموقف التاسع عشر والخاص بــ.. إذا صادفك في مرورك بالمدرسة تلميذاً أخرجه المعلم من حصته .

جدول (١٩)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف التاسع عشر

الرمز	الـــــــراى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا^{2}
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تعيد التلميذ إلى الفصل علي الفور .	٤٣	–	٤٨	–	٦٤	–	٠١ر
ب	تستدعي المعلم لتشير عليه بعدم تكرار ذلك.	٤٩	–	٧٢	٠١ر	٣٦	–	٠١ر
ج	تحقق مع التلميذ في ضوء تقرير من المعلم.	٩٤	٠١ر	١٠٠	٠١ر	٨٤	٠١ر	–
د	تكتب نشرة للمعلمين بعدم إخراج التلاميذ من الحصص .	٧٥	٠١ر	٧٢	٠١ر	٨٤	٠١ر	–

عند ملاحظة إدارة المدرسة أحد تلاميذ المدرسة خارج الفصل أثناء الدراسة فعليها أن تطلب من المعلم تقرير عن سبب خروج هذا التلميذ من الفصل ، وفى ضوء هذا التقرير تقوم الإدارة المدرسية بالتحقيق مع التلميذ ومعرفة

أسباب خروجه وهذا ما يؤكده ارتفاع النسب المئوية وعدم دلالة $كا^2$ بالنسبة للرأي(جـ) ، كما يضيف المدرس الأول ويسانده المدير والوكيل بأنه لابد أن تكتب نشرة للمعلمين تنص على عدم الخروج من الحصص إطلاقا وعلى المعلم معالجة أي مشكلة داخل فصله، أي أن هناك تشابهاً يأتي من عدم دلالة $كا^2$ وكذلك دلالة النسبة المئوية للرأي (د)، كما يري وكيل المدرسة (٧٢%) بأنه لابد من استدعاء المعلم للإشارة عليه بعدم تكرار ذلك ، كما يضيف المدرس الأول (٦٤%) بأنه لابد من إعادة التلميذ إلى الفصل حتى يستفيد مع زملاءه ، وهذه النتائج متفقة مع الضوابط والمعايير التي تحكم التصرف في الموقف المختلفة .

٢٠- الموقف العشرون الخاص بـــ.. إذا علمت أن معلماً يشكو من ضعف بعض التلاميذ في مادة تخصصه :

جدول (٢٠)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف العشرون

الرمز	الـــــــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تشير علي المعلم بإعطائهم دروس خصوصية .	-	-	-	-	-	-	-
ب	تترك المسألة حتى يحلها الزمن .	٤	-	٦	-	١٠	-	٠٥ر
ج	تدرس حالة التلاميذ وأسباب تأخرهم الدراسي	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	-
د	تدرس وسائل معالجتهم مع المعلم دون علم التلاميذ .	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	-

تتفق إدارة المدرسة في معالجة شكوى المعلمين من ضعف بعض تلاميذهم فى مادة تخصصهم بدراسة أسباب تأخر هؤلاء التلاميذ سواء إذا كانت صحية أو مدرسية أو اجتماعية وبحث وسائل معالجتها مع المعلم دون أن يشعر التلاميذ بذلك وهذا يؤكده ١٠٠% من المديرين والوكلاء والمدرسين وعدم دلالة كا٢ ودلالة هذه النسب عند مستوي ٠١, وفى حين يرى الجهاز الإداري عدم الإشارة على المعلم بإعطائهم دروس خصوصية ، وهناك دلالة إحصائية بسيطة عند مستوي ٠٥, بالنسبة كا٢ للرأي (ب) ولكنها غير واضحة نظراً لانخفاض النسبة المئوية لآراء الجهاز الإداري، وهذه النتائج تتفق مع الدراسة النظرية السابقة .

ثانياً: المواقف المتصلة بالمتعلم :

١- الموقف الأول والخاص بـ.. لو شكى إليك والد من سوء تصرف ابنه في المنزل :

جدول (٢١)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الأول

الرمز	الـــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د $كا^2$
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تستدعى الابن وتوبخه .	٤٤	–	٣	–	٢٠	–	٠١ر
ب	تترك الابن دون عقاب على أساس إن المدرسة لا تدخل في أمور المنزل .	–	–	–	–	١٠	–	٠١ر
ج	تحيل الموقف إلى المعلمين للتعاون في حل المشكلة .	٩٢	٠١ر	١٠٠	٠١ر	٩٦	٠١ر	٠٥ر
د	توبيخ الأب لأنه لم يحسن تربية ابنه .	١١	–	١٨	–	١٢	–	٠٥ر

لزيادة الاتصال بين المدرسة والأسرة ولإبراز الدور التربوي للمدرسة فإن الإدارة المدرسية لا تهتم بمشاكل التلاميذ داخل الفصول فقط وإنما تشارك أولياء الأمور في معالجة المشكلات التي يشكو منها أولياء الأمور والتي تحدث في منازلهم وهذا ما يوضحه ارتفاع نسبة الموافقة للجهاز الإداري وعدم دلالة $كا^2$ عند أي مستوي من المستويات أما بالنسبة لدلالة $كا^2$ عند (أ، ب، د) فهذا يؤكد أن هناك اختلاف بين الجهاز الإداري ولكنه غير ظاهر نتيجة انخفاض النسب المئوية وعدم دلالتها، وهذه النتائج لا تتعارض مع نتائج الجزء النظري والخاص بالضوابط والمعايير .

٢- الموقف الثاني والخاص بـ... لاحظت أن نتائج فصل ما سيئة :

جدول (٢٢)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثاني

الرمز	الــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	توزع تلاميذ هذا الفصل على بقية الفصول.	٥	–	٢٤	–	٢٤	–	٠,٠١
ب	تبحث مستوى الامتحانات ومستوى التلاميذ.	٩٥	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	–
ج	تطلب من الموجه تولي الموضوع لبحثه.	٧٥	٠,٠١	٦٦	٠,٠١	٦٠	٠,٠١	–
د	تنذر معلمي هذا الفصل.	٧٣	٠,٠١	٤٢	–	٧٤	٠,٠١	٠,٠١

كثيراً ما يكون لمستوي صعوبة الامتحان أو سهولته أثر على النتيجة العامة للتلاميذ، وهذا ما دفع الإدارة المدرسية إلي الاتفاق ببحث مستوي الامتحانات ومستوي التلاميذ إذا كانت نتيجة فصل ما سيئة ، وهذا ما توضحه عدم دلالة كا٢ مما يؤكد أن هناك تشابهاً بين أعضاء الجهاز الإداري في مواجهة هذا الموقف، كما أن الرأي (جـ) لا توجد له دلالة إحصائية خاصة لـ كا٢ مما يؤكد أن هناك اتفاقاً علي أن الموجه يمكن أن يتولي الموضوع بنفسه وذلك الدلالة نسب الموافقة عند ٠١,٠ . ويتفق المديرون مع المدرسين الأوائل في إنذار معلمي هذا الفصل وهذا ما توضحه دلالة النسبة المئوية لهما عند ٠١,٠ ، وبالنسبة لـ(أ) لا تظهر الاختلافات نظراً لانخفاض النسب المئوية لهم وهذه النتائج تطابق الضوابط والمعايير .

٣- الموقف الثالث والخاص بـ... إذا علمت أن عدداً كبيراً من التلاميذ يحضر المدرسة دائماً متأخراً .

جدول (٢٣)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثالث

الرمز	الـرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا^2
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تفضل هؤلاء التلاميذ يوما أو أكثر .	–	–	٦	–	–	–	٠,٠١
ب	تطرد التلاميذ من المدرسة لحين استدعاء أولياء أمورهم	٤	–	٣٠	–	٢٤	–	٠,٠١
ج	تسمح لهم بالدخول مباشرة مع توجيه تأنيب لهم .	٧٥	٠,٠١	٩٠	٠,٠١	٨٤	٠,٠١	–
د	تحيل الموضوع إلى المشرف الاجتماعي لدراسة الموقف .	١٠٠	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	٩٠	٠,٠١	–

تتفق الإدارة المدرسية في السماح للتلاميذ الذين يحضرون متأخرين دائماً بالدخول مع توجيه تأنيب لهم، هذا بالإضافة إلي دراسة أسباب تأخرهم مع المشرف الاجتماعي لمعرفة طرق علاج التأخر من المدرسة، وذلك حرصاً علي الصالح العام للتلاميذ و حتى لا تكون لهم فرصة للهروب من المدرسة ، وهذا ما يوضحه دلالة النسب المئوية للرأيين (جـ،د) وكذلك عدم دلالة كا^2 مما يؤكد أن هناك تشابهاً بين الجهاز الإداري في هذين الرأيين،أما بالنسبة للرأيين (أ،ب) فليس لهما مكان في الرأي نظراً لانخفاض النسب المئوية لهم وهذه النتائج تتفق مع الجزء النظري من الدراسة .

٤- الموقف الرابع والخاص بـــ.. إذا علمت أن هناك اعتداء حدث من تلميذ علي تلميذ:

جدول (٢٤)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الرابع

الرمز	الـــــــرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م-د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تعلق ذلك أمام التلاميذ ليرتعد الباقون .	٦٤	٠١ر	٣٤	–	٦٠	٠١ر	٠١ر
ب	تستدعي ولى الأمر لكل منها وتحملهما المسئولية	٦٠	٠١ر	٧٢	٠١ر	٤٨	–	٠١ر
ج	تفصل التلميذين فترة .	١١	–	١٢	–	١٢	–	–
د	تحاول معالجة كل منهما وتراقبهما بعد ذلك .	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	١٠٠	٠١ر	–

تحاول إدارة المدرسة حل المشكلات التي تنشأ بين التلاميذ وخاصة اعتداء بعضهم علي البعض الآخر ، وذلك عن طريق معالجة كل منهما ومراقبتها بعد ذلك حتى لا يتكرر اعتداء تلميذ علي آخر، وهذا ما يوضحه التطابق والتشابه والدلالة الخاصة بالنسبة المئوية عند (٠١,) وعدم دلالة كا٢ مما يؤكد هذا التطابق . كما أن هناك تشابهاً في (جـ) ولكن غير واضح نظراً لانخفاض النسب المئوية للجهاز الإداري وعدم دلالتها، أما بالنسبة ل(أ) فهناك نسب مرتفعة لكل من المدير والمدرس الأول ٦٤%و٦٠% علي الترتيب للموافقة علي الرأي (أ) ، وكذلك بالنسبة للمدير والوكيل للموافقة علي الرأي (ب) نتيجة دلالة نسب الموافقة عند ٠١, ، وهذه النتائج تتفق مع الضوابط والمعايير الموجودة في الجزء النظري .

٥- الموقف الخامس والخاص بـــ.. إذا شاهدت تلميذاً يكتب اسمه باستمرار بالطباشير علي الحائط :

جدول (٢٥)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الخامس

الرمز	الــــــــــــراى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تعاقبه حتى لا يعود إلى ذلك.	٥٧	٠٥ر	٧٢	٠١ر	٦٤	٠١ر	٠١ر
ب	تعطيه فرصة لإثبات ذاته عن طريق النشاط المسرحي	٩٠	٠١ر	٩٦	٠١ر	٨٨	٠١ر	-
ج	تجعله يمسح ما كتبه بنفسه.	٩٦	٠١ر	١٠٠	٠١ر	٨٨	٠١ر	-
د	تستدعي ولى أمره	٢٠	-	١٢	-	٢٤	-	٠١ر

لمحاربة العادات غير المقبولة من بعض التلاميذ ومنها الكتابة باستمرار علي الجدران في المدرسة فتري إدارة المدرسة أنه لا بد من أن هناك إحساس من التلميذ بالخطأ الذي أرتكبه وبالتالي لا بد أن يقوم بنفسه بمسح ما كتبه ، وكذلك يمكن استغلال النشاط الزائد من بعض التلاميذ في مزاولة النشاط المسرحي حتى يحقق ذاته وهذا ما تؤكده عدم دلالة كا٢ عند أي مستوي من مستويات الدلالة وارتفاع النسب المئوية ودلالتها عند ٠١, ، وبالنسبة للرأي (أ) فهناك دلالة إحصائية لـــ كا٢ مما يؤكد أن هناك اختلافاً بسيطاً في النسب المئوية للجهاز الإداري ، وكذلك بالنسبة للرأي (د) فعدم دلالة النسب المئوية أدي إلي عدم ظهور الاختلاف بالرغم من دلالة كا٢ عند ٠١, وهذه النتائج تتفق مع الجزء النظري من الدراسة .

٦- الموقف السادس والخاص بـــ.. لو شكي أليك أحد المعلمين أن تلميذاً ما يحضر دائماً بدون كتب أو أدوات:

جدول (٢٦)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف السادس

الرمز	الـــــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تعاقبه بشدة أمام التلاميذ .	٨	–	١٨	–	١٢	–	١٠ر
ب	تستدعي ولى أمره لمناقشة الشكوى .	٨٥	١٠ر	٧٨	١٠ر	١٠٠	١٠ر	٠٥ر –
ج	تخرجه من المدرسة لتحضير أدواته ويعود .	٣٨	–	٢٤	–	٤٠	–	١٠ر
د	تستدعي التلميذ لمعرفة الأسباب المؤدية إلى ذلك	١٠٠	١٠ر	٩٠	١٠ر	١٠٠	١٠ر	–

لمعالجة حضور بعض التلاميذ بدون كتب وأدوات فترى إدارة المدرسة أنه لابد من استدعاء التلميذ لمعرفة الأسباب المؤدية إلي ذلك والتأكد من صحة قول التلاميذ بمناقشة أولياء أمورهم في عدم اهتمام التلاميذ بالحضور إلي المدرسة بدون كتب أو أدوات وهذا ما يوضحه دلالة النسب المئوية لكل من (ب)، (د) عند مستوي ٠١, في حين تظهر الدلالة الإحصائية الكبيرة لـــ كا٢ عند ٠١, ، ولكن الاختلاف بينهم غير ظاهر نظراً لعدم دلالة النسب المئوية للرأيين (أ ، جـ) ، وهذا النتائج تتفق مع الجزء النظري من الدراسة .

٧- الموقف السابع والخاص بـ... إذا وجدت أن تلميذاً يتلجلج بكثرة عندما يطلب منه الكلام أمام التلاميذ في الفصل:

جدول (٢٧)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف السابع

الرمز	الـرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تؤنبه لأنه ليست لديه الشجاعة الكافية للتحدث دون لجلجة.	٤	–	٢٤	–	٤٠	–	٠,٠١
ب	تطلب من التلاميذ عدم التعرض له لمساعدته في التغلب على هذه المشكلة.	٩٠	٠,٠١	٩٠	٠,٠١	٨٨	٠,٠١	–
ج	ترسله إلى الأخصائي ليدرس حالته ويقوم بعلاجه.	١٠٠	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	–
د	تضطره للوقوف أمام التلاميذ فيتحدث إليهم.	٤٩	–	٤٨	–	٢٠	–	٠,٠١

تتفق إدارة المدرسة في معالجة لجلجة بعض التلاميذ في الكلام بطريقة بعيدة المدى وهى دراسة حالة التلميذ على أيدي أخصائيين لمعرفة الأسباب وطرق العلاج، وطريقة قريبة المدى وهى عدم التعرض للتلاميذ المصابين باللجلجة حتى يتم مساعدتهم للتغلب على هذه المشكلة، وهذا ما يوضحه دلالة النسب المئوية وعدم دلالة كا٢. وبالرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الجهاز الإداري بالنسبة للرأيين(أ،د) إلا أنها غير واضحة نظراً لصغر النسب المئوية لهما وعدم دلالتها، وهذه النتائج تتفق تقريباً مع الجزء النظري الخاص بمجموعة الضوابط والمعايير.

٨- الموقف الثامن والخاص بـــ.. لاحظت في أحد الفصول التي قمت بزيارتها اضطراباً يحدثه التلاميذ في الفصل :

جدول (٢٨)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثامن

الرمز	الـرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تترك الفصل مباشرة وتؤجل الزيارة.	-	-	٤	-	-	-	٠,٠١
ب	تطلب من المعلم المحافظة على النظام أمام التلاميذ.	٢٦	-	٤٨	-	٧٦	٠,٠١	٠,٠١
جـ	تتعاون مع المعلم في مناقشة التلاميذ في أسباب الاضطراب.	٩٣	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	-
د	تأخذ أنت دور القيادة في المحافظة على النظام.	٧٧	٠,٠١	٧٨	٠,٠١	٨٠	٠,٠١	-

ولمناقشة اضطراب بعض الفصول ترى الإدارة المدرسية والمتمثلة في المديرين والوكلاء والمدرسين الأوائل بأن يكون هناك تعاوناً بين مدرس الفصل و الإدارة المدرسية في مناقشة التلاميذ ومعرفة أسباب الاضطراب ، ومعالجته لتلافي حدوثه في المستقبل بأي فصل دراسي آخر ، وهذا ما توضحه ارتفاع نسب استجابات مجموعة الدراسة علي هذا الرأي ودلالتها الإحصائية عند مستوي ٠١,٠ . كما يوجد اتفاق وتشابه بين أعضاء الجهاز الإداري بالنسبة للرأي الرابع يأخذ دور القيادة في المحافظة علي النظام وهذا ما يؤكده دلالة النسب المئوية عند ٠١,٠ ، وبالنسبة للرأي (ب) فإن المدرس الأول يري بأنه لابد أن يطلب من المعلم المحافظة علي النظام أمام التلاميذ وهذا ما توضحه ارتفاع

استجابة هذا الرأي حيث تصل نسبة الاستجابة نحو ٧٦% ، وهذه النتائج تتفق مع الجزء النظري .

٩- الموقف التاسع والخاص بـ... اشتكي بعض التلاميذ من سوء شرح أحد المدرسين :

جدول (٢٩)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف التاسع

الرمز	الـــــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا٢
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	لا تستمع إلي التلاميذ لتمنعهم من التدخل في هذه الأمور.	٦	–	١٦	–	–	–	٠,٠١
ب	تناقش التلاميذ للتوصل إلي أسباب الشكوى.	٨٤	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	٨٨	٠,٠١	–
جـ	تناقش المعلم بمفرده للتوصل إلي أسباب الشكوى.	٨٩	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	–
د	أن ترفع الأمر إلي الموجه.	٣١	–	–	–	٢٤	–	٠,٠١

تري إدارة المدرسة الديمقراطية ضرورة أخذ آراء كل من التلاميذ والمعلمين في مناقشة المشكلات التي تنشأ بينهم مثل مشكلة شكوى بعض التلاميذ من سوء شرح أحد المدرسين ، وبالتالي تري الإدارة في أنه لابد أن تناقش المعلم أولاً بمفرده للتوصل إلي أسباب الشكوى ثم تناقش التلاميذ للتوصل إلي حلول للشكوى المقدمة منهم، وهذا ما يوضحه عدم دلالة الـ كا٢ عند أي مستوي مما يؤكد أن هناك تشابهاً بين أعضاء الجهاز الإداري في المدرسة بالنسبة لـــ

(ب ،جـ) في حين لم يظهر الاختلاف بينهم في (أ ،د) نظراً لعدم دلالة النسب المئوية بالرغم من دلالة كا[٢] عند مستوي٠١,

١٠- الموقف العاشر والخاص بـ... إذا شكي تلاميذ أحد الفصول من تكرار السرقة :

جدول (٣٠)

يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف العاشر

الرمز	الـــــرأى	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المدرس الأول		م.د كا[٢]
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تحيل هذا الموضوع إلي الأخصائي الاجتماعي.	١٠٠	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	–
ب	تتقصي بنفسك وتعرف من هو السارق.	٦٩	٠,٠١	٧٨	٠,٠١	٩٠	٠,٠١	٠,٠١
جـ	تشارك المعلمين معك في دراسة الموقف.	١٠٠	٠,٠١	٨٢	٠,٠١	١٠٠	٠,٠١	–
د	تعاقب الفصل بأكمله.	–	–	–	–	–	–	–

لمزيد من التعاون بين إدارة المدرسة والمعلمين و الأخصائيين الاجتماعين فإن الإدارة المدرسية تحل بعض مشكلات التلاميذ مثل السرقة بتقصي الحقائق ومعرفة السارق ومشاركة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين معاً لحل هذه المشكلات ، وهذا ما توضحه دلالة النسب المئوية للرأيين (أ ، جـ) وكذلك يمكن لهذا التشابه بين الجهاز الإداري أن يتضح في عدم دلالة كا[٢].

وبالنسبة لـ (ب) فإن هناك قد يكون اتفاق بين أعضاء الجهاز الإداري ولكن ظهور دلالة لـ كا[٢] عند ٠١, ، أدى إلي وجود اختلافات في النسب وهذا ما يوضحه الجدول السابق ، وهذه النتائج تتفق مع نتائج الجزء النظري .

ثالثاً : خلاصة النتائج والتوصيات :

- أسفرت كل من الدراسة النظرية والميدانية عن نتائج تعكس في مجملها مدى الاتفاق والتشابه تقريباً بين نتائج كل من الدراستين وفيما يلي بيان بهذه النتائج :

- **بالنسبة للمواقف المتصلة بالمعلم:**

- يتشابه كل من المدير والوكيل في أنه عند تقويم عمل المعلم لابد من الاهتمام بالرأي الخاص مما يعكس دور الخبرة والمركز الوظيفي فلابد أن يكون له كيان يعكس الإدارة الاستبدادية ، في حين المعلم يرى أنه لابد من الاهتمام بالتقارير السابقة حتى يتم التقويم بطريقة موضوعية تامة .

- يتفق الجهاز الإداري في حضور المعلم لاشتراكه في المناقشة إذا حضر ولي أمر إلي المدرسة يشكو هذا المعلم مما يعكس هنا الإدارة الديمقراطية.

- يتفق كل من المدير والوكيل والمدرس الأول في توجيه النصح والإرشاد لكل من المعلمين الذين يحضرون متأخرين عن حصصهم وهنا تنعكس الإدارة الديمقراطية.

- يتفق الجهاز الإداري في التدخل بين المعلمين والموجهين لحل الخلاف عند اعتراض أحد المعلمين علي توجيهات الموجه مما يؤكد أن ، الإدارة الديمقراطية تلعب دوراً كبيراً في سير العملية التعليمية دون مشاكل .

- يتفق كل من المدير والوكيل في أنه لابد من مناقشة المعلم في اجتماع خاص بهما في حين يرى المدرس الأول مناقشة المعلم في اجتماع عام مع زملائه حتى يستفيدون من التوصيات التي توجه له عندما يحدث أي خلاف .

- يرى كل من المدير والوكيل بحث أسباب السرعة وأسباب البطء في تدريس المقرر بالنسبة للمعلمين ، في حين يري المدرس الأول أن يترك كل معلم علي حريته ليقوم بما يراه في التدريس أثناء العام الدراسي طالما في النهاية يقوم بتغطية كل المقرر.

- يتشابه الجهاز الإداري في أنه لابد من عقد اجتماع عام لهيئة التدريس لبحث تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس مما يعكس هنا الإدارة الديمقراطية .

- يتفق كل من الوكيل والمدرس الأول في أنه عند حدوث اختلاف بين المعلمين حول توزيع الفصول عليهم فلابد من مناقشة الموضوع علي أسس تربوية ، في حين يرى المدير توزيع الفصول طبقاً للأقدمية .

- يتفق الجهاز الإداري في أنه عند ملاحظة أحد المعلمين يقوم برحلة دون علم الإدارة فلابد هنا من عقد اجتماع لمناقشة التلاميذ في أغراض الرحلة وأهدافها وهل هي رحلة تعليمية أم لا.

- يتفق كل من مدير المدرسة ووكيلها في أنه عند ملاحظة خطأ المعلم أمام تلاميذه داخل الفصل فلابد من لفت نظر المعلم خارج الفصل حتى لا يشعر التلاميذ بضعف المدرس، في حين يرى المدرس الأول ضرورة التدخل لتحويل انتباه التلاميذ عن خطأ المعلم .

- يتشابه الجهاز الإداري في المدرسة عند ملاحظة أحد المعلمين يعتذر عن إجابة سؤال لأحد التلاميذ فلابد هنا من تحين الفرصة أثناء الدرس للإجابة عن هذا السؤال .

- يتفق كل من المدير والوكيل في أنه عند ملاحظة أحد المعلمين يستطرد دون شرح دروسه فلابد من لفت نظر المعلم حتى يمتنع عن ذلك .

- يرى كل من وكيل المدرسة والمدرس الأول بالنسبة لاستطراد المعلمين دون شرح لابد من توجيه النصح والإرشاد للمعلم بأن يخصص حصة للمناقشة لأسئلة التلاميذ التي تكون خارج المقرر المدرسي .

- يتشابه الجهاز الإداري في المدرسة عند ملاحظة أن أحد المعلمين يشرح بدون استخدام وسائل تعليمية في توجيه النصح والإرشاد له لاستخدام الوسائل التعليمية لما لها من آثر فعال في العملية التعليمية.

- وللكشف عن قدرة المعلم في عمله فيري الجهاز الإداري بأنه لابد من الاهتمام بنشاطات التلاميذ واستجاباتهم للدروس ، هذا بالإضافة إلي أن الوكيل والمدرس الأول يرى أنه لابد من الاهتمام بطريقة المعلم في عرض مادته للكشف عن قدرته في حين يرى المدير بأنه لابد أن يضاف علاقة المعلم بتلاميذه ويضيف المدرس الأول الاهتمام بنشاطات التلاميذ داخل الفصل وخارجه.

- ترى إدارة المدرسة في انه عند ملاحظة سوء نظام فصل لوجود تلاميذ مشاغبين فلابد من مشاركة المعلمين في بحث حالات هؤلاء التلاميذ بالإضافة إلى الإستعانة بالأخصائي الاجتماعي لحل مشكلاتهم .

– عند إحساس إدارة المدرسة بأن هناك تفضيل بعض المعلمين عن البعض الآخر من قبل الإدارة فعليهم تجميع المعلمين ومناقشتهم في الموقف ، ويضيف المعلم الأول بأنه لابد من أن يكون هناك تشدداً مع المعلمين الذين أثاروا تلك المشكلة .

– تتفق إدارة المدرسة في أنه إذا حضر ولي أمر إلى المدرسة مهاجماً أحد المعلمين فلابد من بحث الموقف بالمشاركة معهما حتى يتضح الموقف لكلا الطرفين .

– عند تبليغ إدارة المدرسة بأن معلماً لا يهتم بالتدريس فعليها أن تقوم بالتفتيش على المعلم حتى تتحقق من ذلك الكلام .

– في حالة تغيب أحد المعلمين أكثر من المدة المسموح بها فعلى إدارة المدرسة تبليغ المديرية أو الإدارة حتى تتخذ اللازم معه ، ويضيف المعلم الأول في أنه لا بد أن تكتفي بتوجيه إنتباهه شفهياً أولاً ، ثم تتخذ الإجراءات الأخرى ثانياً .

– عندما يخرج المعلم تلميذاً خارج الحصة فعلى إدارة المدرسة أن تحقق مع التلميذ في ضوء التقرير المقدم من المعلم ، ويضيف المدرس الأول أنه لابد أن تكتب نشرة للمعلمين لعدم إخراج التلاميذ من الحصص .

– تتطابق آراء إدارة المدرسة الممثلة في الناظر والوكيل والمدرس الأول في أنه عند شكوى أحد المعلمين من ضعف بعض التلاميذ في مادة تخصصه فلابد من دراسة حالة التلاميذ والبحث عن أسباب تأخرهم ثم دراسة وسائل معالجتهم مع المعلم .

- ثانياً : بالنسبة للمواقف المتصلة بالمعلم:

- عند شكوى ولي أمر للإدارة المدرسية سوء تصرف أبنه في المنزل فترى إدارة المدرسة إحالة هذا الموقف إلى المعلمين للتعاون في حل مشكلته .

- عند ملاحظة الإدارة المدرسية سوء نتائج أحد الفصول فلابد أن تبحث مستوى الإمتحانات ومستوى التلاميذ ، وإذا تعذر الموقف تحيله إلى الموجه لتولي الموضوع بنفسه ، في حين يرى كل من المدير والمدرس الأول في أنه لابد من إنذار معلمي هذا الفصل أولاً .

- ترى إدارة المدرسة عند حضور عدداً كبيراً من التلاميذ متأخرين أن تسمح لهم بالدخول مباشرة مع توجيه تأنيب لهم ثم تحيل الموضوع إلى المشرف الإجتماعي لدراسة الموقف .

- تتطابق وجهات نظر كل من المدير والوكيل والمدرس الأول في أنه إذا حدث هناك اعتداء تلميذ على آخر فعليها أن تحاول معالجة كل منهما وتراقبهما بعد ذلك في حين يرى كل من المدير والوكيل استدعاء ولي أمر كل منهما وتحملهما المسئولية

- عند مشاهدة تلميذ يكتب أسمه باستمرار بالطباشير على الجدران فترى إدارة المدرسة أنه لابد أن يمسح التلميذ ما كتبه بنفسه مع توجيه اللوم له ثم إعطائه فرصة لإثبات ذاته عن طريق النشاط المسرحي .

- عند حضور أحد التلاميذ بدون كتب أو أدوات أخرى فترى إدارة المدرسة أولاً أن تستدعي التلميذ لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى تركه للأدوات ثم تستدعي ولي أمره لمناقشة شكوى المعلم وحلها .

- عند وجود أحد التلاميذ يتلجلج في الكلام عندما يطلب منه الكلام فعلى إدارة المدرسة أن ترسله إلى الأخصائي ليدرس حالته ويقوم بعلاجه ثم تطلب من التلاميذ عدم التعرض له لمساعدته في التغلب على هذه المشكلة .عند حدوث اضطراب يقوم به التلاميذ فلابد من معاونة إدارة المدرسة مع المعلم لمناقشة التلاميذ في أسباب الاضطراب وفي حالة عدم الإستجابة لهذا الرأي فلابد من أخذ دور القيادة في المحافظة على النظام .

- يتفق الجهاز الإداري في مواجهة الشكوى المقدمة من التلاميذ ضد أحد المدرسين وذلك بمناقشة التلاميذ للتوصل إلى أسباب الشكوى ثم مناقشة المعلم بمفرده للتوصل إلى أسباب الشكوى .

- يتفق الجهاز الإداري في أنه إذا أشتكى تلاميذ أحد الفصول من تكرار السرقة بينهم فلابد من إحالة هذا الموضوع إلى الأخصائي الاجتماعي كما أنه لابد من مشاركة المعلمين في دراسة الموقف .

مراجع الفصل

١. إبراهيم عصمت مطاوع وآخرون ، المدخل للعلوم التربوية ، القاهرة : مكتبة المعارف الحديثة ، ١٩٨٤ ، ص ٦٦ .

٢. إبراهيم عصمت مطاوع وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٦٦ .

٣. إبراهيم عصمت مطاوع وآخرون ، مرجع سابق ،.

٤. أحمد إبراهيم أحمد ، الإدارة المدرسية ، نحو تطوير الإدارة المدرسية ، دراسة نظرية وميدانية ، الأسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ط٢، ١٩٩٩١ .

٥. أحمد إبراهيم أحمد ، نحو تطوير الإدارة المدرسية ، القاهرة ، دار المطبوعات الجديدة ، ط٢ ، ١٩٩١ ، ص ص ج – ح .

٦. أحمد عبد الباقي بستان وحسن جميل طه ، مدخل إلى الإدارة التربوية ، الكويت : دار القلم ، ١٩٨٩ ، ص ٥٥ .

٧. أحمد عبد الباقي بستان وحسن جميل طه ، مرجع سابق ، ص ٥٦ .

٨. الحسانين إسماعيل طمان ، " دور القيادة في الإدارة التعليمية " ، مجلة كلية التربية بطنطا ، العدد الأول ، ١٩٨٣ ، ص ٦٣ .

٩. جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ ، ص ٣٤٩ .

١٠. حسين سليمان قورة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، القاهرة : دار المعارف ، ط٤ ، ١٩٧٥ ، ص ١١٩ .

١١. حسين عبد الله محضر ، الجديد في الإدارة المدرسية ، جدة : دار الشروق ، ١٩٨٥ ، ص ص ٩٠ ، ٩١ .

١٢. سليمان عبد الرحمن الحقيل ، الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية ، الرياض : مطابع بحر العلوم ، ١٩٨١، ص٦٧ .

١٣. سليمان عبد ربه محمد مبارز ، " نموذج مقترح للإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ .

١٤. صلاح عبد الحميد مصطفى ، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، الرياض : دار المريخ ، ١٩٨٢ ، ص ١٧ .

١٥. صلاح عبد الحميد مصطفى ، مرجع سابق ، ص ٣٤ .

١٦. عبد الله السيد عبد الجواد ، المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية ، أسيوط : مطبعة جولد فنجرز ، ١٩٨٣، ص ٢٠٥.

١٧. عرفات عبد العزيز سليمان ، ديناميكية التربية في المجتمعات (مدخل تحليل مقارنة) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ١٠٠ .

١٨. فؤاد البهي السيد ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٧٩ ، ص ٦٥٠ .

١٩. محمد أحمد عبد الهادي ، الإدارة المدرسية في مجال التطبيق الميداني ، جدة : دار البيان العربي ، ط١ ، ١٩٨٤ ، ص ٢٣ .

٢٠. محمد أحمد عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص ٢٤ .

٢١. محمد سليمان شعلان وآخرون ، الإدارة المدرسية والإشراف الفني ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ ، ص ٣٤ .

٢٢. محمد سليمان شعلان وآخرون ، مرجع سابق ، ص ١٦ .

٢٣. محمد صبري الحوت وحمدي حسن المحروقي ، " المعلم كمتخذ للقرار في بعض المواقف الصفية واللا صفية " ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد التاسع ، مايو ١٩٨٩ .

٢٤. محمد فوزي محمد زيدان ، " الإدارة المدرسية في التعليم الأساسي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بسوهاج جامعة أسيوط ، ١٩٨٣ .

٢٥. محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية ، مرجع سابق ، ص ١٤٢ .

٢٦. محمد موسى محمد ، " دراسة ميدانية لدور المدرسة الإلزامية في الأردن كمشرف فني مقيم " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ .

٢٧. محمود عبد الرازق شفشق وآخرون ، المدرسة الابتدائية – أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة ، الكويت : دار القلم ، ط٢، ١٩٨٩، ص٥١.

٢٨. وزارة التربية والتعليم ، تدريب المرقين ندباً لوظائف أعلى ، القاهرة ، ١٩٥٩.

٢٩. وهيب سمعان ومحمد منير مرسي ، الإدارة المدرسية الحديثة ، القاهرة : عالم الكتب ، ط١ ، ١٩٧٥ ، ص ١١ .

الفصل الثاني

فعالية التعليم الثانوي الشامل والمطور
بالمقارنة بالتعليم الثانوي التقليدي
في بعض الدول العربية*

دراسة أعدها المؤلف بالاشتراك مع أ . د / عبد الله السيد عبد الجواد ، أستاذ التربية بكلية التربية بجامعة أسيوط عام ١٩٨٩ م .

الفصل الثاني

فعالية التعليم الثانوي الشامل والمطور

بالمقارنة بالتعليم الثانوي التقليدي في بعض الدول العربية.

مقـدمة

لقد نشأ التعليم الثانوى فى الدول العربية مع نهاية القرن التاسع عشر نشأة أرستقراطية بهدف إعداد أبناء النبلاء والسادة لنوع مميز من الحياة الاجتماعية ، ومن ثم فقد اقتصرت مناهجه على العلوم والآداب ذات الطابع الأكاديمى النظرى وأهمل فيها الجانب التطبيقى أو العملى ... وذلك اعتقادا من السادة والصفوة أن التعليم العملى خاص بعامة الشعب والطبقات الدنيا .

ولقد كانت مصر من أولى الدول العربية التى أخذت بنظام التعليم الثانوى بمفهومه الحديث وذلك عندما فكر محمد على فى إنشاء مدارس التعليم الثانوى النظرى مستهدفاً إعداد نخبة متميزة من العامة فى الآداب والعلوم الكلاسيكية ، وعلى الرغم من عشوائية الاختيار بالنسبة للطلاب الذين يتصيدهم محمد على لمواصلة التعليم الثانوى ، إلا أن التفكير فيمن يرتادون مدارس المساجد من الأطفال سيقودنا إلى أنهم أبناء الصفوة وليسوا أبناء العامة .

وحين صرف النظر عن التوسع الذى كان يرجوه محمد على وأنحسر ملكه فى مصر ، انتهج الحكام من بعده نهجاً قصروا فيه التعليم الثانوي العام على أبناء الصفوة والقادرين على دفع مصروفاته ، وغلب الطابع الأكاديمي النظرى على مناهجه ، وحتى عندما نادى المصلحون بضرورة تكافؤ الفرص ورفعوا شعار " التعليم الثانوى للجميع " لم يتحرر من الطابع النظرى الأكاديمى ، كما أن الانفصالية عن الظروف المحيطة استمرت كما كانت فى الماضى .

حقيقة أنه لا يمكن إنكار الجهود المبذولة فى تنويع وتشعيب التعليم الثانوى ، والسعى لتطبيق أفضل الطرائق وتطوير المناهج ، إلا أن الشكوى لا زالت مستمرة من عدم إستجابة التعليم الثانوى فى أهدافه وبنيته ومناهجه لمتطلبات التغير العصرية مع التركيز فى نفس الوقت على القيم الخلقية وعادات وأعراف المجتمع .. بل إن بعض الدراسات أسفرت عن عدم تناسب التعليم الثانوى التقليدى مع متطلبات النمو العقلى والجسمى والاجتماعى والنفسى للطلاب فى هذه المرحلة العمرية .

وبجانب التعليم الثانوى التقليدى ظهرت بوادر التجديد على المستوى العربى إبتداء من عام ١٩٧٣م عندما تبنت المملكة العربية السعودية فكرة التعليم الثانوى الشامل السائد فى بعض الدول المتقدمة والذى طبق فى بعض مدارسها إبتداء من العام الدراسى ١٩٧٥ / ١٩٧٦م ، ثم تبعتها جمهورية مصر العربية بتبنى نفس الفكرة عام ١٩٧٦م وتم تطبيقها فى بعض مدارسها إبتداء من العام الدراسى ١٩٧٨ / ١٩٧٩م .. وتتابع إنشاء هذه المدارس حتى أصبح عدد المدارس فى الدولتين عشر مدارس فى عام ١٩٨٥ م .

وعلى الرغم من توقف تجربة التعليم الثانوى الشامل فى الدولتين إلا أن المملكة العربية السعودية تبنت فكرة التعليم الثانوى المطور المطبق فى الولايات المتحدة الأمريكية والمؤسس على نظام ؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟

وتقوم فلسفة مدارس التعليم الثانوى الشامل والمطور على مجموعة من الأسس التربوية والاجتماعية تتمثل فى ضم جميع الطلاب المختلفين فى الاستعدادات والقدرات والمنتمين إلى شرائح إجتماعية وإقتصادية مختلفة ، ثم تتيح لهم فرص الاختيار بين فروع المعرفة بما ييسر لهم عملية التعليم ،

ومراعاة ما بينهم من فروق فردية ، وإعدادهم للإسهام فى تطوير المجتمع ، وتنمية قدرتهم على التفكير الناقد والإبداع والابتكار وذلك عن طريق الأنشطة التربوية والدراسية المتعددة .

وعلى الرغم من تميز المدارس السابقة بالعديد من المستحدثات التربوية ، حيث اتجهت الدراسة فيها إلى إزالة الفواصل بين الدراسة النظرية والعملية ، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب فى إشباع هواياتهم ورغباتهم من المواد العملية ، إلا أن تجربة التعليم الثانوى الشامل قد توقفت كما أن التجربة المطورة مهددة هى الأخرى بالتوقف ، ولكن هل يرجع ذلك إلى زيادة تكاليفها ؟ أم أن المألوف أفضل وأيسر سبيلاً من المجهول ؟ أم لا توجد دلائل على جدوى وفعالية هذا النمط من التعليم ؟.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

لما كان الاقتصار على عدد الطلاب المسجلين فى ظل النظامين الشامل والمطور كعامل وحيد للحكم على الكفاءة الداخلية لهذين النظامين ، أو لمقارنة نفقات المدارس الثانوية الشاملة والمطورة بمثيلاتها من المدارس الثانوية التقليدية يعد من المقاييس الجامدة ، لأن النظامين الشامل والمطور يتطلبان إمكانات مادية وبشرية كبيرة وبخاصة فى بداية التجريب .. لذا لجأ الباحثان إلى بحث فعالية هذين النظامين من حيث الآثار التى يجنيها روادهم فى حياتهم الدراسية أو العملية المستقبلية بجانب رضاهم ورضا المحيطين والقائمين على النظامين كمحدد للكفاءة الخارجية ، وذلك دون إهمال التدفقات الطلابية كمحدد للكفاءة الداخلية .

حقيقة أن التركيز على أهداف تعليمية معينة دون التخطى أو الوصول إلى النقط التى تكون عندها نواتج العملية التعليمية وكفايتها متناسباً مع الأموال المنفقة أو الجهود ، يعد إهداراً فى العملية التعليمية لا يمكن التغاضى عنه ..إلا أن النظر إلى الطلاب على أنهم يختلفون فيما بينهم فى الاستعدادات والقدرات والظروف التعليمية والصعوبات التى يواجهونها أثناء تعلمهم يدفعنا إلى البحث بإستمرار عن أنماط جديدة للتعليم تناسب كل طالب وتراعى مابينه وبين غيره من فروق فردية ، فإذا هدانا بحثنا إلى هذه الأنماط الجديدة فإن فائدتها لا يمكن الحكم عليها فى ضوء المقاييس التقليدية .. وفى الحالة التى يمكن إخضاعها لمثل هذه المقاييس وأسفر ذلك عن نتائج مرضية فإن فائدتها ستكون – حقا – افضل بكثير .(ف. كومبز ، ١٩٧١) .

أى أنه يمكن الحكم على المدارس الثانوية الشاملة بأنها ذات مردود أفضل أو فعالية أكثر إذا أثرت فى دخل الخريج ، أو طورت من شخصيته ومهارته في حياته الحاضرة أو التالية للإنتهاء منها .

وبالتالى إذا قارنا بين الطالب فى نظام التعليم الثانوى التقليدى والطالب فى نظام التعليم الثانوى الشامل أو المطور ، ووجدنا أن الطالب فى أحد النظامين الشامل أو المطور قد أحرز تقدماً فى سنواته التالية ، أو تقبل الحياة العلمية بصورة أفضل أو استفاد مما تعلمه فى هذه المرحلة فى نمو مهاراته وقدراته أو استطاع مواجهة المواقف الجديدة بنوع من الحكمة والتريث ، أو التمتع بالقدرة على إختيار مجالات دراسته طبقا لميوله وقدراته ، أو أنه عاش حياته الدراسية بصورة أفضل من ذلك الطالب الذى يحول النظام التعليمى دون إتاحة فرص الاختيار و يجبره على دراسة أشياء قد لا يرغبها ، ويحكم على تقدمه فيها مقارناً برفاقه الأكثر استعدادا منه ، فإذا تحقق ذلك أو بعضه كان

التعليم الثانوى الشامل أو المطور أكثر جدوى أو فعالية من التعليم الثانوى التقليدى .

وبناء عل ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة فى بيان فعالية كل من التعليم الثانوى الشامل والتعليم الثانوى المطور بالمقارنة بالتعليم الثانوى التقليدى ، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١) ما أثر الاتجاهات العالمية على تطور التعليم الثانوى فى كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ؟

٢) ما الطرق المستخدمة فى تحديد الفعالية الداخلية للتعليم ؟ وما أفضل الطرق التى يمكن استخدامها فى هذه الدراسة ؟

٣) إلى أي مدى يختلف مستوى الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى الشامل أو المطور عن مستوى الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى التقليدى فى كل دولة من الدولتين ؟

٤) كيف تحدد الفعالية الخارجية لكل نوع من أنواع التعليم الثانوى الثلاثة ؟ . ***ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات التالية :***

- ما أثر نمط التعليم الثانوى الذى تخرج منه الطالب على مستواه التحصيلى فى الكلية التى التحق بها ؟
- إلى أي مدى استطاع طلاب الكليات الذين تخرجوا من كل من التعليم الثانوى الشامل والمطور التخلص من المشكلات التى يواجهها رفاقهم من خريجى التعليم الثانوى التقليدى ؟

- ما موقف خريجى المدرسة الثانوية الشاملة والمطورة من تعميم تجربة المدرسة الثانوية الشاملة والمطورة ؟ وما أسباب رضاهم أو عدم رضاهم عن تعميم التجربة .

أهداف الدراسة

١) التعرف على أيهما أفضل مستوى : الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى الشامل أو التعليم الثانوى المطور أم مستوى الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى التقليدى .

٢) التعرف على أيهما أكثر توافقا مع الحياه العملية أو الدراسية فى المستقبل(*) ، خريجو التعليم الثانوى الشامل والمطور أم خريجو التعليم الثانوى التقليدى .

٣) تعرف موقف الطلاب تجاه النظام الثانوى الشامل والمطور ودرجة رضاهم عن النظامين .

مبررات الدراسة

توجد بعض المبررات التى دفعت الباحثين إلى القيام بهذه الدراسة أهمها :-

١) توقف إنشاء المدارس الثانوية الشاملة فى كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ، كما أن فكرة المدارس الثانوية

(*) اقتصرت الدراسة في تحقيق هذا الهدف على مقارنة مدى ارتياح ورضا خريجي الثانويات الشاملة والمطورة والتقليدية عن نظام الدراسة بالجامعات نظراً لعدم توافر البيانات المتصلة بالعاملين من خريجي النوعيات الثلاثة خلال العام الماضي والعام الحالي .

المطورة قد تتوقف على الرغم من تطبيقها فى مائة مدرسة من المدارس الثانوية الموجودة بالمملكة العربية السعودية .

٢) بيان أن الآمال التى عقدت على هذا النمط من التعليم لن تكلل بالنجاح ما لم يواكب التطبيق - على الأقل فى البداية - تقويما مستمرا مبنيا على البحث العلمى الميدانى الهادف إلى تصحيح المسار ، وحشد كل الامكانات المتاحة لتزويد طلابه بالحد الأدنى من المهارات والكفايات اللازمة للحياة الدراسية والعملية .

محددات الدراسة

١) يقتصر البحث على جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية فى تحديد الفعالية الداخلية والخارجية لبعض المدارس الثانوية الشاملة والمطورة الرائدة فى هذا المجال وهى:

أ- مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية الشاملة بسوهاج مصر).

ب- مدرسة هوازن المطورة بالطائف (السعودية) .

٢) يقتصر البحث بالنسبة للمدارس الثانوية التقليدية على :

أ- مدرسة رفاعة الثانوية بطهطا (مصر) .

ب- مدرسة ثقيف الثانوية بالطائف (السعودية) .

مصطلحات الدراسة

- **التعليم الثانوى الشامل**

هو ذلك النمط من التعليم الذى يتلقاه جميع الطلاب المنتهين من التعليم الأساسى دون انتقاء أحيانا ويجمع بين الدراسة النظرية والعملية التى تناسب ميول وقدرات الطلاب وتؤهلهم لمواصلة دراستهم فى المرحلة العليا مع تأهيلهم للحياة العملية إذا لم يتمكنوا من ذلك ، أى أن التعليم الثانوى الشامل يستهدف تحقيق النمو المتكامل للطلاب على الرغم من الاختلاف فى القدرات والاستعدادات والبيئات ، وذلك من خلال الربط بين المناهج والخبرات والموضوعات المتكاملة .

- **التعليم الثانوى المطور**

هو ذلك النمط من التعليم الثانوى الذى يتسم بالمرونة فى تنظيمه ، ويتاح فيه فرص أفضل للطلاب فى إختيار البرامج الملائمة لقدراتهم ، أى أنه تنظيم للتعليم الثانوى يراعى فيه الفروق الفردية بين الطلاب ، ويساهم فى التخلص من مشاكل التخلف الدراسى ، ويمكن المتخرج من الانخراط فى الحياة العملية أو الدراسية دون عناء كبير . (وزارة المعارف : دليل ١٤٠٦ هـ) .

الفاعلية

يستخدم مفهوم الفاعلية فى العديد من المجالات الاقتصادية ، حيث يستخدم بنجاح فى مقارنة الموارد وتكاليفها ثم المفاضلة بين المشروعات فى ضوء هذه المقارنات (wood hall,vol 3, 1985) ويستخدم فى هذه الدراسة نوعين من أنواع الفعالية هما :–

١. الفاعلية الداخلية للتعليم

يستخدم مفهوم " الفعالية الداخلية " لبيان العلاقة بين مدخلات ومخرجات العملية التعليمية ، وتقدير ما إذا كان نظام التعليم يسير فى الطريق الذى حدد له مسبقا أم لا .

ويعتمد تحديد الفعالية للنظام التعليمى على طريقة تحليل الكلفة –الفعالية الداخلية التى تستخدم لمقارنة التدفقات الطلابية بالإنفاق السنوى على التعليم دون الاعتماد على التقديرات النقدية فى القياس – مقدراً بوحدة سنة دراسية / طالب ، وهذه النسبة يمكن استخدامها فى مجالين ، الأول منهما : كيفية الحصول على أفضل فعالية للمشروع بأقل تكلفة ممكنة ، أما الثانى منهما فيمكن استخدامه فى المقارنة بين عدة مؤسسات أو عدة طرائق أو أنماط تعليمية بهدف اختيار الأفضل منهما وتعميمه (wood hall,vol 2, 1985)

٢. الفاعلية الخارجية للتعليم

يكمن مفهوم " الفعالية الخارجية " فى الذين تخرجوا من مؤسسات تعليمية ، وذلك من حيث تكيف شخصيتهم وانسجام مواقفهم السلوكية وتطور حياتهم المهنية ونمو قدرتهم على التأقلم فى الحياة المستقبلية ، هذا بالإضافة إلى نمو مهاراتهم وما يترتب على ذلك كله من ارتفاع فى مستوى الدخل وتحسن الإنتاج وسهولة التحرك المهنى (jean , 1984) كما يشمل هذا المفهوم الرضا بالنظام كما تراه مجموعات مختلفة من الناس كالطلبة والمدرسين والأهالى (جيمس ، جونستون ، ١٩٨٧) .

ويستخدم لقياس الفعالية الخارجية عدة طرائق أفضلها قياس كفاءة النظام التعليمى بمقدار ما يتركه من أثر فى خريجيه يؤهلهم للاستمرار فى الحياة العملية أو التعليمية المستقبلية ، مع تحديد درجة الرضا عن النظام التعليمى الذى تم تأهيلهم فى ظله .

المدخلات التعليمية

يقصد بها كافة الموارد والعوامل اللازمة لضمان فعالية العملية التعليمية ، وتتمثل فى الطلبة والمعلمين والمبانى والأجهزة والمواد المختلفة والتكاليف المالية التى تتطلبها العملية التعليمية .(المكتب التربوى العربى ، ١٩٨٣) .

المخرجات التعليمية

يقصد بها المستويات المعرفية والمهارات وطرائق التفكير وغيرها من القيم والمفاهيم والاتجاهات والأفكار التى يحملها الخريج عند الانتهاء من المرحلة التعليمية أو جزء منها .

الفاقد أو الإهدار التعليمى

يتحدد الإهدار التعليمى بمفهومه الاقتصادى بعدد السنوات الدراسية الضائعة فى الإعادة والتسريب .. فالطالب الذى يرسب ويعيد السنة الدراسية يؤدى إلى ضياع تكلفة سنة تعليمية بينما يترتب على تسرب الطالب ضياع تكلفة السنوات التى قضاها فى التعليم - دون أن يحقق الهدف - حتى تسربه (. Loxley -1985)

الدراسات السابقة

لم يحظ التعليم الثانوى الشامل فى مصر وكذلك التعليم الثانوى المطور بالمملكة العربية السعودية بدراسة تحديد حجم ومستوى الفعالية الداخلية لتدفق الطلاب خلال سنواته الدراسية ، أو حتى مدى توافق خريجيه مع الحياة المستقبلية دراسية كانت أم عملاً وإنتاجاً .. وذلك على النقيض مما حظى به هذا النوع التعليمى من إهتمام بالدراسة والتقويم المستمر في دول أخرى ليس فى الوقت الحالى فحسب بل منذ نصف قرن من الزمن تقريبا .

ففى مجال العلاقة بين التعليم الثانوى والتعليم العالى قام " دور فلنجر " (dur flinger , 1943) من الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة العلاقة بين درجات الطلاب فى السنة النهائية من التعليم الثانوى العام ودرجاتهم خلال العامين الأول والثانى من التعليم الجامعى ، وعلى الرغم من ضعف العلاقة التى توصل إليها حيث بلغت ٠,٦٠ بالنسبة للمجالات العلمية ، ٠,٥٠ بالنسبة للمجالات الأدبية إلا أنه فتح الأعين إلى الأثر الذى تتركه الدراسة بالمرحلة الثانوية على الحياة التعليمية المستقبلية ، كما أكد أهمية مراعاة السنوات السابقة للسنة النهائية فى التعليم الثانوى عند إيجاد هذه الارتباطات .

كما أكد " وليامز " Williams فى الدراسة التى قام بها " إسكوارتز وكلارك " (Schwartz & Clark ,1954)على وجود إرتباط موجب بين درجات المواد العملية فى الثانوية العامة ودرجات الطالب فى المجالات المشابهة لها فى الجامعة حتى ولو كانت هذه المجالات يغلب عليها الطابع الأدبى ، وهذا يعكس النتيجة التى أشار إليها ماكنيمر (mc nemar,1954) فى كتابه " علم النفس

الاحصائى " حيث ضعف الارتباط بين درجات التحصيل فى كلية الآداب بجامعة أدنبرة والأداء فى الشهادة الثانوية .

وفى محاولة لــ أوجا (oja,1976) استهدف من خلالها تعرف طبيعة العلاقة بين نوع الدراسة فى التعليم الثانوى (أدبية – علمية) وبين النجاح فى الجامعة النيجيرية توصل إلى نفس النتيجة التى توصل إليها سابقيه على المجتمع الأمريكي ، أى أن الارتباط كان قويا فى المجالات العلمية وضعيفا فى المجالات الأدبية .

وسعياً لتحقيق الفرصة الثانية التى أوصى بها " وأجيز دور فلنجر " والمرتبطة بأهمية مراعاة التقدم خلال سنوات المرحلة الثانوية عند التنبؤ بالتقدم فى الجامعة قام سترونك (stronk ,1979) بدراسة أستخدم فيها المعدل التراكمى للتحصيل بالمرحلة الثانوية وتوصل من دراسته إلى أنها أفضل طريقة للتنبؤ بالنجاح والتقدم فى الجامعة .

وعلى المستوى العربى قام الــ ماليص (al- malleess,1985) بدراسة استهدفت المقارنة بين خريجى المدارس الثانوية الشاملة وخريجى المدارس الثانوية التقليدية فى درجات النجاح والتفوق الدراسى فى الكليات ، وتوصل إلى أن لخريجى المدارس الثانوية الشاملة معدلات عالية من النجاح والتفوق فى بعض الكليات التى التحقوا بها عند المقارنة برفاقهم من خريجى المدارس الثانوية التقليدية ، وأرجع الباحث هذه النتيجة إلى تكيف هؤلاء الطلاب مع جو الدراسة بالجامعة السعودية .

وفى نفس العام تقريبا توصل (البدر ، ١٩٨٠) إلى انخفاض المستوى الدراسى للطلاب الذين يقبلون بجامعة الملك سعود بالرياض يؤثر بشكل ملحوظ

على مستوى الأداء فى الجامعة ... وتأكيداً على أن علامات الثانوية العامة تعد مؤشراً جيداً للتنبؤ بنجاح الطالب أو فشله فى الدراسة الجامعية قام (الملق ١٩٨٥ م) بدراسة على نفس الجامعة وتوصل إلى وجود علاقة طردية بين النسبة المئوية لعلامات الثانوية العامة والمعدل التراكمى للدراسة الجامعية .

وإذا كانت دراسة (رجاء أبو علام وفتحى الديب ١٩٨٥) أكدت العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسى فى الثانوية العامة والأداء بالجامعة الكويتية ، فإن النتائج التى توصلت إليها دراسة (نادية شريف ١٩٨٨) تؤكد أن هذه الارتباطات تصل إلى درجة التنبؤ ، وأن الطلبة فى ظل نظام الثانوية الشاملة يتفوقون على أقرانهم فى الثانوية التقليدية فى هذه الارتباطات ، وفسرت ذلك بأن كثرة فرص التقويم وتعدد الوسائل المستخدمة فيه ، والاعتماد على نتائج السنوات الماضية فى المرحلة الثانوية يجعل التقويم أكثر تقدماً وثباتاً عن النظام التقليدى الذى يعتمد على نتائج إمتحان واحد هو الثانوية العامة وما ينتج عن ذلك من تغير فى صور الأداء الناتج عن الضغوط النفسية والقلق والاعتماد على الدروس الخصوصية والحفظ والاستظهار ... أضف إلى ذلك حداثة نظام التعليم الجامعى بالنسبة لخريج الثانوية التقليدية عند المقارنة بخريج الثانوية الشاملة .

أما فى مجال تحليل التكاليف والفعالية فإن " بيكر " (becker1964) يعد من أول المهتمين بدراسة فعالية النظم التعليمية ، وذلك من خلال قيامه بتحليل التكاليف والفوائد التعليمية ، ثم إنتهج نهجه الكثير من الباحثين أمثال " مورجان " الذى أسفرت دراسته عن زيادة دخل الفرد نتيجة التحسن فى الأعمال التى يقوم بها بمقدار ٠,٠٠٢٤ دولاراً لكل ساعة عمل يقوم بها وذلك مقابل زيادة الإتفاق عليه فى التعليم العام بمقدار دولاراً واحداً سنوياً .

وأسفرت دراسة " ستافورد وجنسون " سنة ١٩٧٣ / عن وجود إرتباط بين زيادة تكلفة الطالب وزيادة الدخل ، ومن ثم أوصت الدراسة بزيادة تكلفة الطالب في المقاطعات ذات التكاليف المنخفضة كبديل للزيادة في عدد سنوات الدراسة الكاملة ، كما أكدت دراسة " لنك " سنة ١٩٧٥ م ، " ومورفى " سنة ١٩٧٥ م ، و" رزونو " سنة ١٩٧٧ م ما توصلت إليه دراسة كل من " مورجان " و " جنسون " و " ستافورد " (cohn ,1979).

أما في مجال فعالية التعليم الثانوى فقد قام " اناند سريفتافا " خبير الإحصاء التربوى بالمشروع المشترك بمركز المعلومات – بدراسة لتحديد الكفاءة الداخلية للتعليم الثانوى بالمدارس النهارية التابعة لوزارة المعارف وبالمدارس التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية ، وقد أعتمد في دراسته على طريقة " إعادة تركيب الفوج " ، وأسفرت الدراسة عن تسرب ٢٧ % من الطلاب ، وأن الطلاب الذين يكملون دراستهم بنجاح لا يوجد بينهم سوى ٦٥ % يتطلب تخرجهم ثلاث سنوات فقط ، أما البقية الباقية فيتطلب تخرجهم أربع أو خمس سنوات أو ست سنوات .. وأوضحت النتائج أن الطالب يحتاج إلى ٤,٢ سنة في المتوسط لإنهاء هذه المرحلة ، مما أدى الى انخفاض فعالية المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى ٠,٧١٤ كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات مستقلة عن الكفاءة الداخلية لنمطى التعليم الثانوى الشامل والمطور . (التطوير التربوى ، ١٤٠٥/ ١٤٠٦ هـ) .

ولا تقتصر فوائد التعليم على الجوانب الكمية المرتبطة بتحسين الانتاج وزيادة الدخل أو سهولة تدفق الطلاب ، ولكن تتعدى ذلك لتشمل الجوانب النوعية المرتبطة بزيادة المعارف وترسيخ القيم ، وزيادة التكيف الاجتماعى والنفسى وغيرها من الأمور الأخرى .

فعلى سبيل المثال أسفرت الدراسة التى قام بها (giffore , 1982) عن أن التكيف الأكاديمى وما يترتب عليه من نجاح فى الدراسة يؤدى بالفرد إلى التكيف الاجتماعى والنفسى مستقبلا سواء فى مجالات الحياة العلمية أو فى مجالات الدراسة ... كما أن الإحساس بعدم فائدة الدراسة وعدم التحمس لها قد يكون مرجعه إنخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي .

ونستخلص من ذلك أن الدراسة فى ظل التعليم الثانوى الشامل والتعليم الثانوى المطور ستزيد من ألفة الطلاب لنظام الدراسة فى الكلية ورضاهم عنه ، وسيؤدى هذا بدوره إلى نجاحهم وتقدمهم الدراسى ، ومن ثم تكيفهم الاجتماعى والنفسى مستقبلا .

وعلى الصعيد المصرى فقد قامت عدة دراسات تقويمية لمشروع المدرسة الشاملة فى مصر بمقارنتها ببعض المدارس العالمية مثل المدرسة الشاملة الأمريكية والمدرسة البوليتكنيكية بالاتحاد السوفيتى .

ومن أهم هذه الدراسات : دراسة (شحاتة عبد الخالق ١٩٧٩) ودراسة (سهير حوالة ١٩٨٣) ، ودراسة (أحمد غنيمى ١٩٨٨) . أما على مستوى المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية ، فقد اهتمت الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية التابعة لجامعة الملك سعود فى لقائها الثانوى الأول بموضوع التعليم الثانوى المطور من حيث واقعه وتاريخه ، ومقارنته بالتعليم الثانوى التقليدى ، ودرجة تقبل الطلاب والمعلمين والمجتمع ككل لهذا النوع من التعليم . (جامعة الملك سعود ، ١٤٠٩هـ) .

وأخيرا أسفرت الدراسة التى قام بها (عبد الله وعبد الوهاب ، تحت النشر) عن الكثير من النتائج أهمها : أن التعليم الثانوى المطور هو أفضل صيغة ممكنة لتقديم تعليم ممتزج بشيء من التخصيص ، وأنه يتيح الفرصة لإدخال برامج ومناهج جديدة يتطلبها التغير ، ويتيح للطالب فرصة اختيار المواد التى تتناسب وظروفه الدراسية ، كما يتيح له الفرصة لمواصلة الدراسة فى أى وقت وفى أى مؤسسة مناظرة دون ضياع وقته فى الإعادة للسنة أو الفصل الدراسى ككل إذا رسب فى بعض المقررات .. هذا بالإضافة إلى تقوية العلاقة بين الطالب والمدرس نتيجة الاحتكاك بصورة فردية أثناء الإرشاد الأكاديمى .

المنهج المستخدم

تتطلب الإجابة عن التساؤلات السابقة أستخدام المنهج الوصفى مع الاستفادة من المؤشرات الإحصائية والرياضية فى تحليل التدفقات الطلابية خلال سنوات ومستويات التعليم الثانوى .

أدوات الدراسة

لن يقتصر فى هذا البحث على الإحصاءات الطلابية والمعلومات المرتبطة ببعض جوانب التعليم الثانوى ذات العلاقة ، ولكن يستخدم لتحديد الفعالية الخارجية ثلاث إستبانات ، الأولى تطبق على المستجدين من خريجى المدارس الثانوية الشاملة والتقليدية فى مصر ، والثانية تطبق على المستجدين من خريجى المدارس الثانوية التقليدية فى المملكة العربية السعودية ، والثالثة تطبق على المستجدين من خريجى الثانوية المطورة بالمملكة العربية السعودية .

عينة الدراسة

تتألف عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبا يمثلون الطلاب المتخرجين من التعليم الثانوى التقليدى والشامل والمطور فى كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ، ويوضح الجدول (١) توصيف هذه العينة .

جدول رقم (١)

يوضح عينة البحث

نوع التعليم	جمهورية مصر العربية		المملكة العربية السعودية		الجملة	
	عدد الطلاب	%	عدد الطلاب	%	عدد	%
الثانوى التقليدى	٦٩	٤٧,٣	٤٤	٤٧,٨	١١٣	٤٧,٥
الثانوى الشامل	٧٧	٥٢,٧	–	–	٧٧	٣٢,٤
الثانوى المطور	–	–	٤٨	٥٢,٢	٤٨	٢٠,٢
الجملة	١٧٦	٦١,٢	٩٢	٣٨,٧	٢٣٨	١٠٠

إجراءات الإجابة عن تساؤلات الدراسة

أولا : علاقة تطور التعليم الثانوى فى كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية بالاتجاهات العالمية .

اتضح أن التعليم الثانوى يستهدف فى المقام الأول إعداد الطلاب فى ضوء ميولهم ورغباتهم واستعداداتهم لمواصلة التعليم العالى أو الحياة العملية ،

إلا أن النمطية التى صيغت بها برامج هذا التعليم جعلته عاجزا عن تحقيق أهدافه . ورغبة فى مسايرة التطورات العصرية سعت الدول العربية وعلى رأسها جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية إلى تطوير نظم التعليم وبخاصة التعليم الثانوى مسترشدة فى ذلك بالتجارب العالمية التى تؤكد عدم الانفصالية بين الجوانب الأكاديمية والتطبيقية .

ولقد كان أمام الدولتين العديد من التجارب العالمية منها تجربة المدرسة الشاملة التى تأخذ بها بعض الدول المتقدمة كبريطانيا والسويد والنرويج ويوغسلافيا وايطاليا ، والتى تستهدف التغلب على مشكلة القبول والاختيار ، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للجميع ، وإدماج كل المواد النظرية والعملية وأوجه النشاط المختلفة بما يناسب ميول الطلاب وقدراتهم (زينب محرز ،١٩٦٦) والتجربة المطورة التى تأخذ بها الولايات المتحدة الامريكية واليابان وتركيا والتى وجدت الأولى منها عام ١٩٠١م وسيلة لإصلاح التعليم ومزج الدراسات الأكاديمية بالفنية والعملية مع إتاحة فرص الاختيار للطلاب من بين المجالات المختلفة التى تحويها برامج هذا النوع من التعليم (Gerhard, 1955) .

حقيقة أن الدول العربية لم تعش فى معزل عن هذه التطورات العالمية فى مجال التعليم الثانوى ، فعلى سبيل المثال نلاحظ أن جمهورية مصر العربية فى محاولاتها لربط التعليم الثانوى بحياة العمل والإنتاج استفادت من التجربة البريطانية والسويدية فى مجال التعليم الثانوى الشامل وذلك عندما أقرت لجنة الدراسة هذه التجربة عام ١٩٧٨م بهدف الاستفادة منها فى تنفيذ الاتفاق مع منظمة البنك الدولى للإنشاء والتعمير فى ١٠/ ١٢ /١٩٧٦ م بشأن تخصيص قرض ينفق منه على المشروع الجديد (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨ م).

ولقد تقرر البدء فى تنفيذ المرحلة الأولى من هذا المشروع بتحويل مدرستى طنطا الثانوية ، والشهيد عبد المنعم رياض بسوهاج إلى مدارس ثانوية شاملة بالقرار الوزارى رقم ١٥٧ فى ١٩٧٨/٩/١٩ م ، وأعتمد للتنفيذ إبتداء من العام الدراسى ٧٨ / ١٩٧٩م أكثر من مليون وسبعمائة وخمسين ألف دولار لشراء أجهزة ومعدات للمدرستين .

وعلى الرغم من أن الوزارة قررت بدء العمل فى أربع مدارس أخرى إبتداء من العام الدراسى ١٩٨١/٨٠م هى مدرستى الشهيد نور الدين العسكرية ببنى سويف ومطروح الثانوية والعاشر من رمضان الثانوية المشتركة بالسويس والخارجة الثانوية المشتركة بالوادى الجديد ، إلا أن التنفيذ الفعلى بدأ فى العام الدراسى ٨٢ /١٩٨٣ م فى مدرستى بنى سويف والوادى الجديد ، أما المدرستين الاخيرتين فقد تم العمل فيهما ابتداء من العام الدراسى ٨٣ / ١٩٨٤ م .(وزارة التربية التعليم ، مكتب الوكيل للتعليم الإعدادى والثانوى) .

ولقد إستهدفت التجربة المصرية فى مجال التعليم الثانوى الشامل توفير نوع جديد من التعليم الثانوى ، يسهم بجانب تنمية شخصية الطلاب وقابلياتهم الذهنية صنع مجتمع ديمقراطى يتحقق فيه مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب .

وعلى الرغم من وجود العديد من الملامح المشتركة بين التجربة المصرية والمدرسة الثانوية الشاملة البريطانية والسويدية - على الأقل من الناحية النظرية - إلا أن المتعمق فى ماهية التجربة المصرية يلحظ إختلافا جوهريا بينها وبين مدارس هاتين الدولتين .

فمن الملامح المشتركة : طول اليوم الدراسى ، إتاحة الفرصة للطالب فى اختيار المجال المناسب (*) لميوله ورغباته ، تنوع تخصصات القائمين بالتدريس ، وإتاحة الفرصة للطالب فى مواصلة دراسته العالية أو إعداده للحياة العملية . وفي مقابل هذه الملامح المشتركة تختلف المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر عن مثيلاتها فى الدولتين ليس فقط فى حجم وإمكانيات المدرسة أو فى خطط الدراسة وصبغها بالصبغة الأكاديمية التى تشبه إلى حد كبير خطة الدراسة فى التعليم الثانوى التقليدى بل فى النظرة إلى هذه المدارس ومدى الاهتمام بها والعمل على تعميمها .

ويرجع البعض عدم تعميم التجربة المصرية والتوقف عن تحويل باقى المدارس الثانوية التقليدية إلى مدارس شاملة منذ عام ٨٤ / ١٩٨٥ م إلى حاجة هذا النوع من التعليم للكثير من الورش والأجهزة والمعدات بجانب الحاجة إلى الطاقات البشرية المؤهلة والقادرة على استخدام الأجهزة المتاحة ، وعدم وضوح مفهوم التعليم الثانوى الشامل لدى الكثير من أفراد المجتمع ، وعدم التشجيع المادى والمعنوى للمدرسين والطلاب(**) .

فى المملكة العربية السعودية قامت إدارة التعليم الثانوى التابعة لوزارة المعارف فى غرة صفر ١٣٩٣ هـ (١٩٧٣م) بعرض فكرة إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة المعارف ، وفى الثامن من شوال فى نفس العام عرضت فكرة على العاملين بالتعليم الثانوى كوسيلة للتخلص من المشكلات التى يواجهها التعليم

(*) توجد فى المدارس الثانوية الشاملة المصرية أربعة مجالات هى الصناعى والزراعى والتجارى والاقتصاد المنزلى .

(**) مقابلة شخصية مع مدير إدارة المدرسة الثانوية الشاملة بسوهاج فى ابريل ١٩٨٩ م .

الثانوى بصورته التقليدية ، ورغبة من إدارة التعليم الثانوى بالوزارة فى تجريب الفكرة بعيداً عن المؤثرات التى يحتمل ظهورها نتيجة إحساس المسؤلين عن التنفيذ بأن الفكرة تطبق فى مدارس الدول الشرقية أو الغربية وعرضت الفكرة على هؤلاء العاملين دون أن تحمل نعت " الثانوية الشاملة " .

وعندما ظهرت الخطة الخمسية الثانية سنة ١٣٩٤ هـ أوصت بدراسة إمكانية تطبيق فكرة المدرسة الثانوية الشاملة خلال سنوات الخطة ، وعندما بدأ التنفيذ الفعلى للخطة في غرة رجب ١٣٩٥ هـ (١٩٧٥م) طرحت الفكرة للمناقشة ، واشترك فى هذه المناقشة العديد من المتخصصين الذين توصلوا من خلال دراستهم ومناقشتهم إلى ضرورة إحداث بعض التعديلات على الصورة الكائنة للتعليم الثانوى فى ذلك الوقت للتخفيف من كثافة مواده الدراسية ، وتعديل الظروف والعلاقات المحيطة به ، على أن يتم تجريب النمط الأمريكى المعاصر للتعليم الشامل ، فإذا نجح التجريب أمكن التعميم ، ومن ثم تولى المتخصصون فى وزارة المعارف وضع الخطوط التنفيذية للتجريب على بعض المدارس الثانوية (أحمد منير مصلح ، ١٤٠٢) .

ورغبة من وزارة المعارف فى الاشراف الكامل والمتابعة التامة ، مع توفير نفس الظروف والإمكانات المتاحة للمدارس الأخرى – على الأقل فى بداية التجربة – تم التجريب فى مدرسة اليرموك الثانوية بالرياض إبتداءاً من العام الدراسى ١٣٩٥ /١٣٩٦ هـ وعندما أشارت النتائج المبكرة للمتابعة إلى نجاح التجربة أتبعتها بمدرستى حراء الثانوية بمكة المكرمة ، والدمام الثانوية إبتداء من العام الدراسى ١٣٩٦ / ١٣٩٧ هـ ، ثم مدرسة بدر الشاملة بجدة عام ١٣٩٧ / ١٣٩٨ هـ ومن ثم أصبح عدد المدارس الثانوية الشاملة حتى بداية الخطة

الخمسية الثالثة أربع مدارس (عبد الله الزيد ، ١٤٠٤ هـ) وإنطلاقا من النتائج التى أسفرت عنها التجارب ، ورغبة فى توسيع نطاق التعليم الثانوى بإدخال برامج ومقررات تتطلبها التغيرات العصرية ، مع إتاحة الفرصة للطلاب فى إختيار ما يناسب قدراتهم وميولهم ، قررت اللجنة العليا لسياسة التعليم فى التاسع من شهر صفر ١٤٠٣ هـ تعميم فكرة التعليم الثانوى المطور على مستوى المملكة بصورة تدريجية .

وكان الهدف من التدرج فى تعميم نمط التعليم الثانوى المطور - من وجهة نظر اللجنة العليا لسياسة التعليم - يكمن فى الإستعداد للتطبيق من جانب المدارس والمسئولين عن التنفيذ ، هذا بالإضافة إلى تلاقى المشكلات التى تسفر عنها نتائج التقويم المستمر فى نطاق المدارس الخاضعة للتجريب ، وبعرض نتائج وتوصيات اللجنة على مجلس الوزراء أعتمد النظام الجديد بالقرار رقم ٨٥ بتاريخ ١١/ ٣ / ١٤٠٥ هـ ، على أن تشكل لجنة عليا للمتابعة والتقويم . (عبد الله البغدادى ، ١٤٠٦ هـ) .

ومع بدايات سنوات الخطة الخمسية الرابعة (١٤٠٥ /١٤٠٦ - ١٤٠٩ / ١٤١٠ هـ) تم التجريب على سبع مدارس ثانوية فى أبها والإحساء وجدة والدمام والرياض والطائف والمدينة المنورة ، حيث تم قبول ١١٣٠ طالباً بهذه المدارس بنسبة ٣,٧ % من جملة المستجدين فى الصف الأول من المرحلة الثانوية . (وزارة المعارف ، ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ) .

ولقد شهدت السنوات السابقة من الخطة الخمسية الحالية إنشاء العديد من المدارس المطورة ، أو إخضاع قبول الطلاب فى الصف الأول من المدارس

التقليدية للنظام المطور ، ومن ثم فإنه من المتوقع أن يتم تعميم نظام التعليم الثانوى المطور على المملكة خلال مدة سبع إلى عشر سنوات منذ بداية التطبيق.

وتأتى جهود الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بتخصيصها الاجتماع السنوى للجمعية العمومية خلال هذا العام لدراسة وتقويم هذا النمط من التعليم ضمن إطار الجهود التى حظى بها هذا النمط من التعليم منذ التفكير فيه .

والمتتبع لنشأة هذا النمط من التعليم يلحظ أنه نال الكثير من الاهتمام من جانب الوزراء المسئولين عن التعليم العالى والمعارف والمالية والإقتصاد الوطنى والصحة والتخطيط والتجارة والصناعة ، فضلا عن هذا الاهتمام الذى بدا بيناً من قبل مديرى الجامعات وبعض وكلائها ، وعدد من أساتذتها فى مختلف التخصصات ، كما شاركهم الاهتمام محافظ المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ، ومدير عام معهد الإدارة ورئيس المركز الوطنى للعلوم والتكنولوجيا وستة من وكلاء الوزارات ، وهؤلاء جميعهم كانوا أعضاء فى لجان لدراسة هذا النمط من التعليم ، وانتهت فى مجملها إلى أنه يمثل خطوة إيجابية تضع التعليم الثانوى فى مساره الصحيح .

حقيقة ، أنه لا يمكن إغفال الملاحظات والمحاذير التى أبدتها هذه اللجان وقامت بحصرها اللجنة الموسعة – التى شارك فيها إلى جانب أعضاء اللجنة العليا لسياسة التعليم معظم أعضاء اللجان المساهمة فى مناقشة المشروع – إلا أن لجنة المختصين التى شكلت لدراسة هذه الملاحظات والمحاذير إستطاعت إدخال التعديلات على المشروع للتغلب على ذلك ، وتقدمت اللجنة العليا لسياسة التعليم التى قامت بعقد إجتماع ناقشت فيه جميع الخطوات التى مر بها المشروع

ودرست تقرير لجنة المختصين ، وإنتهت إلى إقرار تعديلات اللجنة ، كما أوصت بإقرار المشروع فى صيغته المعدلة . (وزارة المعارف ، القرار (٨٥) فى ١٤٠٥/٣/١١ هـ).

ومع بداية تطبيق التجربة على المدارس السبع المشار إليها سابقا عقدت أول ندوة للثانويات المطورة بالمملكة ، بمقر التطوير التربوى فى الوزارة خلال الفترة من ١٣- ١٥ شوال ١٤٠٥ هـ ، وذلك بحضور مديرى التعليم بالمناطق السبع ، ومديرى ووكلاء التسجيل لكل مدرسة من هذه المدارس وأثنين عن كل منطقة تعليمية إلى جانب بعض مسئولى جهاز الوزارة ، استهدفت الندوة التعريف بهذا النظام ودوافع الأخذ به ، هذا بالإضافة إلى كيفية تنفيذه بصورة أفضل (التطوير التربوى ، ١٤٠٥ /١٤٠٦ هـ) .

ثانيا : طرق تحديد الفعالية الداخلية للتعليم

يستخدم فى تحديد الفعالية الداخلية لنظم التعليم الكثير من الطرائق بعضها يعتمد على الإحصاءات الحقيقية المتاحة ، والبعض الآخر منها يعتمد على توقع بعض النتائج المترتبة على السير فى الدراسة بنفس المعدلات الحالية [*]...ومن الطرائق الشائعة فى هذا المجال :

١) طريقة الفوج الظاهرى

يمكن استخدام هذه الطريقة فى الدول التى لا يتوفر فيها بيانات مناسبة عن معدلات النجاح والرسوب أو التسرب ، ولذلك يستعاض عن المعدلات الحقيقية بأخرى ظاهرية تتحدد فى ضوء عدد الملتحقين بالمرحلة التعليمية وعدد

(*) للإستزادة يمكن الرجوع إلى (عبد الله ، ١٩٧٧) والعدد الأول من مجلة كلية التربية بأسيوط .

المنتهين منها ، ثم تحدد الفعالية بقسمة عدد السنوات المحددة للمرحلة على عدد السنوات المغطاة بواسطة الفوج الظاهرى .

ويؤخذ على هذه الطريقة أنها تعطى نتائج تقريبية يمكن الاستفادة منها فى إعطاء صورة عامة لفعالية المرحلة إلا إنها لا تحدد هذه الفعالية بالضبط ولا يمكن الإعتماد عليها فى المقارنات الدقيقة كما هو الحال فى الدراسة القائمة .

٢) طريقة الفوج الحقيقى

تعد هذه الطريقة من أفضل الطرائق المستخدمة فى تحديد الفعالية التعليمية بدقة ، وذلك لقيامها على تتبع كل طالب طيلة حياته الدراسية بصورة فردية ، ومن ثم فهى تتطلب بيانات دقيقة يتضمنها السجل التعليمى للطالب ونظراً لعدم القدرة على توفير هذه البيانات الدقيقة ، لذا لا يمكن الاعتماد عليها فى الدراسة القائمة .

٣) طريقة إعادة تركيب الفوج

استخدم باحثوا اليونسكو هذه الطريقة فى تحديد فعالية النظم التعليمية ، كما استخدمها " أناند سريفستافا " فى تحديده للكفاءة الداخلية لكل من التعليم الإبتدائى والتعليم الثانوى فى المملكة العربية السعودية .

وتقوم هذه الطريقة على إعادة تركيب الحياة الدراسية لفوج من المتعلمين ، وذلك فى ضوء التدفق الطلابى للمرحلة التعليمية المراد تحديد فعاليتها ، ومن ثم فإن هذه الطريقة تتطلب معرفة عدد المسجلين فى صفوف المرحلة الدراسية خلال عدد من السنوات الدراسية وكذلك عدد الناجحين أو المنقولين للصفوف العليا ، عدد الراسبين أو الباقين للإعادة وعدد المتسربين خلال نفس الفترة .

ويفترض فى هذه الطريقة أن تحرك الفوج الطلابى من صف إلى أخر أو من صف إلى خارج المرحلة سيتم فى ضوء معدلات النقل والإعادة والتسرب ، أو ما يطلق عليها لفظ " معدلات التدفق " ، وبالتالى إذا استطعنا حساب هذه المعدلات بدقة ، وعرفت الفترة القصوى للدراسة بالمرحلة التعليمية ، فإنه بالإمكان إعادة تركيب الفوج وحساب عدد السنوات التى يغطيها ، ومن ثم حساب مواقع ومقدار الفائدة ، وتحديد الفعالية الداخلية للمرحلة التعليمية فى ضوء ذلك .. وهذه الطريقة لا يمكن إستخدامها فى الدراسة القائمة للخلط بين عدد المتسربين والمحولين إلى مدارس أخرى .

٤) الطريقة المبسطة لتحديد الفعالية :

للتخلص من الخلط بين عدد المتسربين وعدد المحولين إلى مدارس أخرى أو المحولين إلى المدرسة يستخدم فى تحديد الفعالية الداخلية للمرحلة التعليمية طريقة رابعة أشار إليها الدكتور " ريتشارد ديرستين " خبير البنك الدولى عندما تعرض للنماذج الرياضية المستخدمة فى التخطيط التربوى ، وذلك أثناء إنعقاد الدورة التدريبية المتقدمة فى التخطيط التربوى التى نظمها مكتب التربية العربى لدول الخليج فى مدينة أبها خلال الفترة من ١٤ – ٢٥ محرم ١٤٠٠ هـ (الموافق ١ – ١٤ ديسمبر ١٩٧٩) .

وتتطلب هذه الطريقة معرفة أعداد المسجلين في مختلف الصفوف الدراسية ، وكذلك عدد المتقدمين للإمتحانات وعدد الناجحين منهم ، فإذا ما توفرت هذه البيانات فإن تطبيق هذه الطريقة يتم طبقا للخطوات التالية :(*)

١. حساب معدل النجاح بقسمة عدد الناجحين على عدد المتقدمين للإمتحان .

(*) مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٣م .

٢. حساب معدل الاعادة أو الرسوب بقسمة عدد المعيدين بالصف على عدد المسجلين فى نفس الصف للعام الماضى .

٣. إيجاد قيم المتغيرات س، ص، ع ف+١ ، ك ف ، من العلاقات التالية : −

$$\text{س} = \frac{\text{معدل النجاح}}{\text{١٠٠ − معدل الرسوب}} \quad ، \quad \text{ص} = \frac{\text{١٠٠}}{\text{١٠٠ − معدل الرسوب}}$$

، ع ف+١ = س × ع ف حيث ع ١ = ١

و ف : هى الفرقة الدراسية وتأخذ القيم ١ ، ٢ ، ٣ ،.....

ك ف = ص × ع ف .

٤ . نوجد مجموع القيم " ك ف " لجميع فرق المرحلة الدراسية ، وكذلك ع ~+ ١ حيث ~ عدد فرق المرحلة الدراسية .

٥. نوجد عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب بنجاح من العلاقة :

$$\text{عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب} = \frac{\text{− مجـ ~ ك ف}}{\text{ع ~ + ١}}$$

٦. نوجد نسبة الفعالية من العلاقة التالية :

$$\text{نسبة الفعالية} = \frac{\text{عدد السنوات الفعلية للمرحلة}}{\text{عد السنوات اللازمة لتخريج طالب}}$$

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة تجمع بين مزايا طريقة إعادة تركيب الفوج ومزاياها التى تنفرد بها ، إلا أنه لا يمكن إستخدامها فى قياس الفعالية الداخلية لمؤسسات التعليم الجامعى أو المدارس عديمة الصفوف ، أو المؤسسات التعليمية القائمة على نظام المراحل الدراسية أو الساعات المعتمدة .

٥) طريقة الفوج المتوقع مساره طبقا لهدف محدد(*) :

يهدف التعليم الثانوى المطور إلى " إيجاد تنظيم مرن للتعليم الثانوى يساعد على التخلص من مشاكل التخلف فى الدراسة ، ويحد من إخفاق الطلاب فى إستكمال دراستهم الثانوية " (وزارة المعارف، ١٤٠٦ هـ، الهدف السابع) .

وهذا يعنى أن التعليم الثانوى المطور يمنح الطالب المتوسط القدرات فترة زمنية أطول للإنتهاء من الدراسة دون الإحساس بالفشل ، كما يتيح له فرص الرعاية الخاصة والمتابعة المستمرة ، والحث على الدراسة .

ولما كان هذا النمط من التعليم يتيح للطالب فرصة السير فى الدراسة وفقا لقدراته وإستعداداته ، لذا لا يمكن الحكم على فعالية المدرسة فى ضوء عدد السنوات التى يغطيها فوج من الطلاب حتى تخرجهم كما هو الحال فى التعليم الثانوى التقليدي أو حتى الشامل ، ولكن يحكم على فعاليتها فى ضوء الهدف الذى حدد للنظام أو المحدد للطلاب تحقيقه أو فى ضوء متطلبات التخرج .

ويستخدم فى تحديد فعالية النظم التعليمية للمدارس عديمة الصفوف أو التعليم الجامعى وكذلك نظام الساعات المعتمدة طريقة خاصة تعتمد على الإسقاط

(*) هذه الطريقة قام الباحثان باشتقاقها وتطويرها من الطرق التنبؤية المستخدمة في قياس الفاقد .

وتوقع المسار الذي يسير فيه كل فرد من أفراد الفوج في ضوء الهدف الذي حدد للنظام التعليمي وما تم إنجازه من هذا الهدف .

وتؤسس هذه الطريقة على ما يتيحه التعليم الثانوى المطور من أمور ترتبط بإستفادة الطالب من الوحدات الدراسية التى نجح فيها سواء فى مواصلة الدراسة أم فى حياته العملية وحرية الطالب فى الإنتقال من أحد الفروع إلى أى فرع آخر مع الإستفادة مما درسه ، وكذلك إتاحة الفرصة للطالب فى ترك الدراسة أو العودة إليها خلال أربعة فصول دراسية دون فقدان الساعات التى درسها ... وتتطلب هذه الطريقة القيام بالإجراءات التالية :

١. تحديد عدد المقبولين بالمدرسة فى أى عام من الأعوام الدراسية ..وهذا العدد يمثل فوجا دراسيا .

٢. حساب عدد الوحدات الدراسية المستنفذة بواسطة الفوج الدراسى فى دراسة المقررات التى تعرضها المدرسة ضمن برنامج الإعداد العام خلال الفصل الدراسى الأول للطالب .

٣. تحديد عدد الوحدات الدراسية الضائعة بسبب الرسوب أو الحرمان أو الانسحاب الكلى فى نهاية الفصل ، أو الانسحاب الجزئى من المجموعات الصغيرة .

٤. نكرر الخطوتين الثانية والثالثة عل الفصول الدراسية اللاحقة حتى تخرج آخر طالب ينتمى إلى الفوج .

٥. نوجد جملة نواتج الخطوة الثانية وتكرارها .

٦. نطبق نفس الإجراءات السابقة على الخطوة الثالثة وتكرارها

٧. تحديد عدد الوحدات الدراسية الفعالة أو المستفاد منها وذلك من الفرق بين ناتجى الخطوتين (٥) ، (٦) .

٨. نحدد فعالية التعليم الثانوى المطور بقسمة ناتج الخطوة السابقة على ناتج الخطوة الخامسة .

ثالثا: الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى

من خلال العرض السابق لطرق تحديد الفعالية الداخلية للتعليم يتضح أن أفضل هذه الطرق بالنسبة للتعليم الثانوى التقليدي والتعليم الثانوى الشامل هى " الطريقة المبسطة " ، أما أفضل الطرق بالنسبة لتحديد الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى المطور هى " طريقة الفوج المتوقع مساره طبقا لهدف محدد "

لذا يحاول الباحثان استخدام هاتين الطريقتين فى تحديد الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى بأنواعه وذلك طبقا للترتيب التالى :

١) بالنسبة لجمهورية مصر العربية

وقع اختيار الباحثان على مدينة سوهاج لاحتوائها على كل من التعليم الثانوى الشامل – منذ بداية التجربة – والتعليم الثانوى التقليدى وقربها من مكان عمل الباحثين ، وفيما يلى عرض لكيفية تحديد الفعالية الداخلية :

أ- الفعالية الداخلية لمدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الشاملة

بدأت الدراسة فى مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية الشاملة فى العام الدراسى ١٩٧٨ / ١٩٧٩ م بالصف الأول الثانوى ، وذلك بقبول ٤٠٨ طالبا موزعين على إحدى عشر فصلا .

وعلى الرغم من تناقص عدد المقبولين فى العام الدراسى ١٩٧٩/ ١٩٨٠ م إلى ٣٢٨ طالبا إلا أن القبول فى السنوات التالية تأرجح بين الزيادة والنقص حتى وصل مع بداية العام الدراسى ١٩٨٨ / ١٩٨٩م إلى ٤١١ طالبا .

ولما كان تطبيق الطريقة المبسطة لتحديد الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى يتطلب إيجاد معدلات النجاح والرسوب خلال صفوف المدرسة المختارة فى الفترة من عام ١٩٨٥ / ١٩٨٦ م إلى عام ١٩٨٧ / ١٩٨٨م ، لذا قام الباحثان بتحديد عدد المتقدمين للامتحانات والناجحين منهم وكذلك عدد المسجلين لنفس السنة الدراسية والصف ، ثم قاما بحساب متوسط هذه المعدلات فى كل صف ، ويوضح جدول (٢) هذه المعدلات ومتوسطاتها .

جدول (٢)

معدلات النجاح والرسوب فى مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض

الثانوية الشاملة بسوهاج خلال الفترة المختارة

العام الدراسى	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث	
	معدل النجاح	معدل الرسوب	معدل النجاح	معدل الرسوب	معدل النجاح	معدل الرسوب
٨٦/٨٥	٨٢,٩٥	١٦,٤٧	٧٧,١٧	٢٢,٢٥	٧٠,٧٤	٢٤,٢٢
٨٧/٨٦	٧٨,١٨	٢٠,٦٠	٨٨,٧٤	١٠,٧١	٦٦,٦٧	٢٥,٧٠
٨٨/٨٧	٧٤,٧٤	٢٢,٣٧	٨١,٥٥	١٦,٣٧	٦٢,٩٣	٣٠,٢٤
المتوسط	٨٧,٦٢	١٩,٨١	٨٢,٤٩	١٦,٤٤	٦٦,٧٨	٢٦,٧٢

من الجدول السابق يمكن حساب الفعالية الداخلية للمدرسة المذكورة وذلك بإتباع الإجراءات المبينة فى الجدول (٣) .

جدول (٣)

الإجراءات المرتبطة بتحديد الفعالية الداخلية

لمدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية الشاملة بسوهاج

البيان	معدل النجاح	معدل الرسوب	س = معدل النجاح / (١٠٠- معدل النجاح)	ص = معدل النجاح / (١٠٠ - معدل النجاح)	ع ف + ١	ك ف
الصف الأول	٧٨,٦٢	١٩,٨١	٧٨,٦ / ٨٠,١٩ = ٠,٩٨٠٤	١٠٠ / ٨٠,١٩ = ١,٢٤٧٠	١	١,٢٤٧٠
الصف الثانى	٨٢,٤٩	١٦,٤٤	٨٢,٤٩ / ٨٣,٥٦ = ٠,٩٨٠٤	١٠٠ / ٨٣,٥٦ = ٠,٩٨٠٤	٠,٩٨٠٤	١,١٧٣٢
الصف الثالث	٦٦,٧٨	٢٦,٧٨	٦٦,٧٨ / ٧٣,٢٨ = ٠,٩١١٣	١١٠ / ٧٣,٢٨ = ١,٣٦٤٦	٠,٩٦٧٩	١,٣٢٠٨

ومن ثم فإن ع ~ + ١ = ٠,٨٨٢٠ ، مج ك ف = ٣,٧٤١

عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب واحد

= مج ك ف / ع~+ ١ = ٣,٧٤١ / ٠,٨٨٢٠ = ٢,٢٤ سنة دراسية

نسبة الفعالية = عدد السنوات الفعلية للمرحلة / عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب = ٣ / ٤,٢٤ = ٠,٧٠٧

ب- الفعالية الداخلية لمدرسة رفاعة الثانوية بطهطا

قام الباحثان باختيار هذه المدرسة لتشابه الظروف المحيطة بها مع مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية الشاملة واقتراب عدد طلابها والبالغ (١١١٢) (*) طالبا خلال العام الدراسى ٨٨ /١٩٨٩ م والموزعين على (٣٠) فصلا من عدد الطلاب فى المدرسة الشاملة والبالغ عدد طلابها (١١٢٧) طالبا موزعين على (٣١) فصلا (**).

وبإتباع نفس الإجراءات المستخدمة فى تحديد الفعالية الداخلية بالطريقة المبسطة يمكن تحديد الفعالية الداخلية للمدرسة ، ويوضح الجدولين (٤) ، (٥) نتائج هذه الإجراءات .

جدول (٤)

معدلات النجاح والرسوب

فى مدرسة رفاعة الثانوية بطهطا خلال الفترة المختارة

العام الدراسى	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث	
	معدل النجاح	معدل الرسوب	معدل النجاح	معدل الرسوب	معدل النجاح	معدل الرسوب
٨٦/٨٥	٩٠,٦٨	٨,١٨	٩٣,٥٩	٥,٩٠	٦٢,١٦	٣٣,٠٣
٨٧/٨٦	٩٤,٠٩	٤,٦٠	٩٠,٠٥	٨,٨٨	٥٨,٣٩	٣٥,١٢
٨٨/٨٧	٨٦,٠١	١٣,٤١	٧٢,٢١	٢٦,٨٩	٧٣,٤٦	٢٠,٦٤
المتوسط	٩٠,٢٦	٨,٧٣	٨٥,٢٨	١٣,٨٩	٦٤,٦٧	٢٩,٦٠

(*) تم الحصول على هذه البيانات من : قسم الاحصاء بمحافظة سوهاج " قسم الكمبيوتر .

(**)إدارة سوهاج التعلمية ، إحصاء مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية بسوهاج عن العام الدراسى ١٩٨٨ / ١٩٨٩ م

جدول (٥)

الإجراءات المرتبطة بتحديد الفعالية الداخلية لمدرسة رفاعة الثانوية بطهطا

البيان	معدل النجاح	معدل الرسوب	س= معدل النجاح / (١٠٠- معدل النجاح)	ص= ١٠٠ / (١٠٠- معدل النجاح)	ع ر+١	ك ف
الصف الأول	٩٠,٢٦	٨,٧٣	٩٠,٢٦ / ٩١,٢٧ = ٠,٩٨٨٩	١٠٠ / ٩١,٢٧ = ١,٠٩٥٧	١	١,٩٥٧
الصف الثانى	٨٥,٢٨	١٣,٨٩	٥٨,٢٨ / ٨٦,١١ = ٠,٩٩٠٤	١٠٠ / ٨٦,١١ = ١,١٦١٣	٠,٩٨٨٩	١,١٤٨٤
الصف الثالث	٦٤,٦٧	٢٩,٦٠	٦٤,٦٧ / ٧٠,٤٠ = ٠,٩١٨٦	١٠٠ / ٧٠,٤٠ = ١,٤٢٠٥	١,٣٩١٢	٠,٩٧٩٤

ع ر+١ = ٠,٨٩٩٧   مجـ ك ف = ٣,٦٣٥٣

عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب واحد

= مجـ ك ف / (ع ~ + ١) = ٤,٠٤ سنة دراسية

نسبة الفعالية = عدد السنوات الفعلية للمرحلة / عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب = ٠,٧٤٢

٢) بالنسبة للمملكة العربية السعودية

فى مقابل مدرستى الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية الشاملة ومدرسة رفاعة الثانوية التقليدية بطهطا وقع الإختيار على مدرستى هوازن الثانوية المطورة ومدرسة ثقيف التقليدية بمنطقة الطائف التعليمية .

وفيما يلى عرض لكيفية تحديد الفعالية الداخلية لكل مدرسة على حدة :

أ- الفعالية الداخلية لمدرسة ثقيف الثانوية التقليدية

تشير السجلات الإحصائية لمدرسة ثقيف الثانوية إلى نمو عدد الطلاب الملتحقين بها ، حيث تم قبول ٣٥٦ طالباً فى العام الدراسى ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ ، ثم إرتفع عدد المقبولين فى العام التالى إلى ٣٩٦ طالباً ، ووصل عدد المقبولين فى عام ١٤٠٧ / ١٤٠٨ هـ إلى ٤٨٣ طالباً .

ولقد ترتب على الزيادة فى عدد المقبولين مع تزايد عدد الراسبين خلال صفوف هذه المرحلة إلى نمو عدد المقيدين بالمدرسة من ١١٢٣ طالبا فى العام الدراسى ١٤٠٥/ ١٤٠٦هـ حتى وصل فى عام ١٤٠٧/١٤٠٨ هـ إلى حوالى ١٤٠٩ طالبا بزيادة سنوية مقدارها ١٢,٧ % .

ولحساب الفعالية الداخلية للمدرسة المذكورة تم إتباع نفس الإجراءات المتبعة فى إستخدام الطريقة المبسطة ، ويوضح الجدولين (٦) ، (٧) نتائج هذه الإجراءات .

جدول (٦)

معدلات النجاح والرسوب فى مدرسة ثقيف الثانوية خلال الفترة المختارة

العام الدراسى	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث	
	معدل النجاح	معدل الرسوب	معدل النجاح	معدل الرسوب	معدل النجاح	معدل الرسوب
١٤٠٦/٤٠٥	٨٧,٣٤	١١,١٤	٩٣,٢٣	٣,٨٧	٨٣,٨٦	١٤,٧٠
١٤٠٧/٤٠٦	٨١,٨٢	١٦,١٤	٩١,٤٢	٤,٤١	٧٥,٠٠	٢٢,٦١
١٤٠٨/٤٠٧	٨٤,٢٤	١٤,٥٩	٩٣,٣٥	٤,٩٨	٨٤,٩٧	١٣,٨٩
المتوسط	٨٤,٤٧	١٣,٩٦	٩٢,٦٧	٤,٤٢	٨١,٢٨	١٧,٠٧

جدول (٧)

الإجراءات المرتبطة بتحديد الفعالية الداخلية لمدرسة ثقيف الثانوية بالطائف

البيان	معدل النجاح	معدل الرسوب	س= معدل النجاح / ١٠٠-معدل النجاح	ص= معدل النجاح / ١٠٠- معدل النجاح	ع ر+١	ك ف
الصف الأول	٨٤,٤٧	١٣,٩٦	٨٤,٤٧ / ١٠٠-١٣,٩٦ = ٠,٩٨١٨	١٠٠ / ١٠٠-١٣,٩٦ = ١,٠٩٥٧	-	١,١٦٢٣
الصف الثانى	٩٢,٦٧	٤,٤٢	٩٢,٦٧ / ١٠٠-٤,٤٢ = ٠,٩٦٩٦	١٠٠ / ١٠٠-٤,٤٢ = ١,٠٤٦٢	٠,٩٨١٨	١,٠٢٧٢
الصف الثالث	٨١,٢٨	١٧,٠٧	٨١,٢٨ / ١٠٠-١٧,٠٧ = ٠,٩٨٠١	١٠٠ / ١٠٠-١٧,٠٧ = ١,٤٢٠٥	٠,٩٥٢٠	١,١٤٧٩

ع ر+١ = ٠,٩٣٣١ مجـ ك ف = ٣,٣٣٧٤

عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب واحد = مجـ ك ف / ع~ +١

= ٣,٣٣٧٤ / ٠,٩٣٣١ = ٣,٦ سنة دراسية .

نسبة الفعالية = عدد السنوات الفعلية للمرحلة / عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب

= ٣ / ٣,٦ = ٠,٨٣٣

ب- الفعالية الداخلية لمدرسة هوازن الثانوية المطورة : تشير السجلات الإحصائية لمدرسة هوازن الثانوية المطورة بالطائف إلى إخضاع ٢٠٠ طالب للدراسة الثانوية المطورة مع بداية العام الدراسى ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ ، وهذا العدد من الطلاب لم يواصل بكامله الدراسة فى المدرسة ، بل إن بعض الطلاب حول إلى مدارس أخرى ، والبعض الآخر إنسحب إنسحابا كليا من المدرسة مع بداية الدراسة فى النظام المطور ، وبلغ جملة المحولين والمنسحبين فى بداية الدراسة ٣٧ طالبا ؟، أما البقية الباقية فهى الآن بين متخرج ومنسحب (متسرب) وباق فى المدرسة .

ولتحديد فعالية التعليم الثانوى المطور إفترض الباحثان أن العدد الباقى من الطلاب يعد فوجا دراسيا من الأفواج المتوقع مسارها طبقا للأهداف المحددة لها

، ومن ثم قام الباحثان بالإجراءات التالية لحساب فعالية المدرسة الثانوية المطورة :

١. تم حساب جملة الوحدات الدراسية المسجلة فى كل فصل دراسى من الفصول الثمانية السابقة وفى الفصلين الصيفيين ، كذلك الفصول القادمة حتى تخرج أو انسحاب كل الطلاب .

٢. تم حساب عدد الوحدات الفعلية الضائعة بسبب الرسوب أو الحرمان أو الإنسحاب الكلى بعد التسجيل .

٣. تم تقدير عدد الوحدات الفصلية الضائعة خلال الفصول القادمة بإستخدام الطرق التوقعية لمسار الطلاب الباقين من الفوج فى المدرسة ، وكذلك الحدود الدنيا والقصوى للعبء الدراسى الفصلى لكل منهم

٤. قام الباحثان بإيجاد عدد الوحدات الفصلية المستفادة من الفرق بين (١) ، (٢) ، (٣) .

ويوضح الجدول (٨) نتائج تطبيق الإجراءات السابقة .

جدول (٨)

كيفية حساب الفعالية الداخلية لمدرسة هوازن الثانوية المطورة

الفصل الدراسى	جمل الوحدات الدراسية المسجلة أو المستنفذة	عدد الوحدات الدراسية الضائعة	عدد الوحدات الدراسية المستفادة او الفعالة
الاول	٥٠٨٤	٩٣٤	٤١٥٠
الثانى	١٠٢٤	٢٩٩	٣٧٢٥
الثالث	٣٤٩٨	٢٥٠	٣٢٤٨
الرابع	٣٤٥١	٢٣٥	٣٢١٦
الخامس	٢٩٤٥	١٤٦	٢٧٩٩
السادس	٢٦٨٧	١٥٤	٢٥٢٣
الصيفى	٤٣٦	٣٥	٤٠١
السابع	١١٨٥	٣٩	١١٤٦
الثامن	٥٧٢	١٩	٥٥٣
الصيفى *	٧٣*	٦	٦٧
التاسع *	١٢٧	١٢	١١٥
العاشر *	٥١	٢	٤٩
الصيفى*	٥	٠	٥
الحادى عشر	١٢	٠	١٢
المجموع العام	**٢٤١٥٠**	**٢١٣١**	**٢٢٠١٩**

$$\text{نسبة الفعالية} = \frac{\text{عدد الوحدات الدراسية المستفادة أو الفعالة}}{\text{عدد الوحدات الدراسية المستنفذة بواسطة الفوج}}$$

(*) البيانات الواردة في هذه الفصول الدراسية توقعية وليست حقيقية .

$$= \frac{٢٢٠١٩}{٢٤١٥٠} = ٠,٩١٢$$

مقارنة الفعالية الداخلية للتعليم الثانوي التقليدي بكل من التعليم الثانوى الشامل والمطور :

يستخدم لمقارنة الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى التقليدى بكل من التعليم الثانوى الشامل والمطور فى جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ، طريقتان :

الأولى منهما تعتمد عل عدد السنوات المغطاة بالفوج الدراسى فى كل مدرسة ، والثانية تعتمد على نسبة الفعالية ... وسوف يتم فى هذا البحث الاعتماد على طريقة نسبة الفعالية فى هذه المقارنة نظراً لإختلاف الطرق المستخدمة فى تحديد الفعالية للمدارس الأربعة ، ومدى استفادة المتخرجين مما درسوه فى كل من التعليم الشامل والمطور سواء فى الحياة العملية أو مواصلة الدراسة العالية .

وطبقا لما سبق يتضح أن الفعالية الداخلية لمدرسة رفاعة الثانوية بطهطا تفوق الفعالية الداخلية لمدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية بسوهاج بمقدار (٠,٠٣٥) وهذا الفارق يعادل (٥,٠٢%) .

وكذلك إذا أخذنا فى الاعتبار درجة استفادة المنسحبين (المتسربين) من التعليم الثانوى المطور فى الحياة العملية ، أو فى معادلة الساعات التى درسوها عند الالتحاق بمدرسة أخرى أو العودة للتسجيل فى نفس المدرسة خلال أربعة فصول دراسية فإن درجة فعالية المدرسة الثانوية المطورة تفوق المدرسة الثانوية التقليدية بمقدار (٠,٩١٢ - ٠,٨٣٣ = ٠,٠٧٩) أى بنسبة لا بأس بها .. أضف

إلى ذلك ما تحققه الثانويات المطورة من فعاليات خارجية ، كشف البحث منها عن جوانبي ترتبط بالسير فى الدراسة العالية والجامعية المستقبلية .

رابعا : الفعالية الخارجية للتعليم الثانوى :

يستهدف هذا الجزء بيان فعالية كل من التعليم الشامل والمطور بالمقارنة بفعالية التعليم الثانوى التقليدى ، وذلك لأن هذا قد يسهم فى توجيه الأنظار إلى مجال آخر من الآثار التى تتركها هذه الأنماط الجديدة من التعليم الثانوى فى الطلاب خلال حياتهم المستقبلية ، وما يترتب على ذلك من إهتمام من جانب المسئولين بهذه الأنماط وعدم التقتير فى الإنفاق على متطلباتها .

وتحقيقاً لهذا الهدف إستطاع الباحثان الحصول على عينة ممثلة للخريجين بين أنماط التعليم الثانوى الثلاثة خلال العام الماضى والملتحقين بالتعليم العالى هذا العام فى كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ، وتم تطبيق إستبيانات الدراسة على أفرادها وفيما يلى نتائج هذا التطبيق :

١. الفعالية الخارجية للتعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية :

أسفر تطبيق الاستبيان على خريجى التعليم الثانوى (التقليدى و الشامل) عن النتائج التالية :

أ- الشعور بالاختلاف فى نظام الدراسة

وعلى الرغم من إحساس خريجى الثانوية التقليدية والثانوية الشاملة بإختلاف نظام الدراسة الجامعية عن نظام الدراسة الذى ألفوه فى التعليم الثانوى ، بنفس الدرجة .. حيث يؤكد جميع أفراد العينتين هذا الإختلاف ، إلا أن ترتيب

أسباب الشعور بهذا الإختلاف يختلف بإختلاف طبيعة الدراسة فى التعليم الثانوى ، ويوضح الجدول (٩) ترتيب هذه الأسباب .

جدول (٩)

	أسباب الإختلاف	التقليدية		الشاملة		دلالة كا ٢
		%	الترتيب	%	الترتيب	
ا	إعتماد الدراسة على المحاضرات التى لا تتيح للطالب فرص المناقشة	٣١,١	١٢	٢٧,٣	١٢	غير دالة
ب	إعتماد الدراسة فى بعض المواد على المكتبة	٥٠,٧	٧	٤٩,٤	٥	غير دالة
ج	كثرة عدد الطلاب فى المحاضرات والسكاشن	٦٢,٣	٤	٢٨,٦	١٠	دالة عند ٠,٠٠١
د	وجود مجالات أو تجارب عملية تتطلب منا القيام بها على الرغم من عدم ألفتنا بها	٥٥,١	٦	٥٦,٧	١	غير دالة
هـ	ترك الحرية للطالب فى إختيار المجموعة التىيعمل معها .	٤٣,٥	١٠	١٩,٥	١٣	دالة عند ٠,٠١
و	كثرة الإختبارات والأبحاث المطلوبة من الطالب	٢٩	١٣	٣٢,٥	٩	غير دالة
ز	إختلاف العلاقة بين الطالب والأستاذ	٣٤,٨	١١	٤٠,٣	٦	غير دالة
ح	الاعتماد الكلى فى التدريس على الإلقاء وعدم التوضيح الكافى	٤٩,٣	٨	٣٦,٤	٨	غير دالة
ط	الحاجة إلى مجهود أكثر وعمل مكثف	٥٦,٥	٥	٥٥,٨	٣	غير دالة
ى	تتطلب الدراسة من الطالب الإعتماد عل النفس وتحمل المسئولية .	٦٨,١	٢	٥٩,٧	١	غير دالة
ك	عدم إستقرار الجداول وتغيرها بإستمرار	٦٥,٢	٣	٤٠,٣	٦	دالة ٠,٠١
ل	كثرة المادة العلكية المعطاة لنا	٧٦,٨	١	٥٤,٥		دالة ٠,٠١
م	صعوبة المادة العلمية المعطاة لنا	٤٦,٤	٩	٢٨,٦	١٠	٠,٠٥

من الجدول السابق نلاحظ ما يلى :

١. إن الأسباب التى أدت إلى إحساس معظم الطلاب من خريجى الثانوية التقليدية والشاملة بإختلاف الدراسة الجامعية عما ألفوه فى التعليم الثانوى هى :

- تتطلب الدراسة فى الجامعة من الطالب الإعتماد على النفس وتحمل المسئولية .
- وجود مجالات أو تجارب عملية تتطلب من الطلاب فى الجامعة القيام بها على الرغم من عدم ألفتهم بها .
- حاجة الدراسة الجامعية إلى مجهود أكثر وعمل مكثف .

وهذه الأسباب إحتلت المرتبة الثانية والثالثة والرابعة على الترتيب ولا يوجد إختلاف بين الفئتين فيها .. أما السبب الأول فيرجع إلى " كثرة المواد العملية فى الجامعة من التعليم الثانوى " وهذا السبب يحس به خريجو التعليم الثانوى التقليدي أكثر من طالب الثانوية الشاملة الذى إعتاد كثرة المواد فى التعليم الثانوى (كا^{2} دالة عند ٠,٠١) .

٢. يلاحظ من الجدول أن الأسباب (ب ،ح ، ز، و، ا) على الترتيب لا تشكل صعوبات تجعل الطلاب يشعرون باختلاف الدراسة الجامعية عن دراستهم السابقة فى المرحلة الثانوية ، لا يوجد اختلاف بين الفئتين فى هذا الإحساس .

٣. على الرغم من أن الأسباب (ك ، ج، م ،هـ) على الترتيب لا تشكل صعوبات تجعل الطلاب يشعرون باختلاف الدراسة الجامعية عن الدراسة الثانوية ، إلا أنه يوجد إختلاف بين الفئتين فى الإحساس بهذه الصعوبات فطلاب

التعليم الثانوى التقليدى لم يعتادوا فى دراستهم الثانوية " عدم استقرار الجداول وتغيرها باستمرار " ، " وكثرة عدد الطلاب فى المحاضرات والسكاشن " ، " وصعوبة المواد العلمية " ، " وترك الحرية للطالب فى إختيار المجموعة التى يعمل بها " وذلك بعكس الطالب المتخرج من الثانوية الشاملة الذى إعتاد ذلك ولا تشكل هذه من وجهة نظره صعوبات تجعله يشعر بالغرابة تجاه التعليم الجامعى

٤. وعلى الرغم من توقع الباحثين بأن التجارب العملية وغيرها من الأنشطة الجامعية لن تشكل صعوبة أمام طلاب الثانوية الشاملة ، إلا أن النتائج أثبتت عكس ذلك حيث نال هذا السبب المرتبة الأولى مثله فى ذلك السبب الخاص بالإعتماد على النفس ، وهذا يؤكد غلبة الطابع النظرى الأكاديمي على برامج التعليم الثانوى الشامل ، وعدم تحقيقه للأهداف التى رسمت له . بل إن اصطدام الطلاب بالدراسات العملية التى تتطلب منهم الاعتماد على أنفسهم فى القيام بها وتأكيدهم على أن ذلك من أسباب إختلاف الدراسة الجامعية عن الدراسة الثانوية يبين أن المجالات العلمية المتاحة فى التعليم الثانوى الشامل ربما اعتمدت على التلقين والدراسة النظرية ، وعدم إشراك الطلاب فى إجراء التجارب والإكتفاء بمشاهدة المدرس أثناء القيام بها .

ب- مدى إستفادة خريجى كل من الثانوى التقليدى والثانوى الشامل من بعض المجالات الدراسية المتخصصة :

أسفرت النتائج عن أن ٣٧,٧ % من إجمالى عينة خريجى الثانوى التقليدى إستفاد من إختيار المجالات الدراسية المتخصصة فى حين أن ٦٢,٣ % لم يستفد من هذه المجالات . بينما يرى ٧٩,٢ % من خريجى الثانوى الشامل أنهم إستفادوا من دراستهم للمجالات المتخصصة فى المرحلة التعليمية الجامعية فى حين أن ٢٠,٨ % لم يستفد من هذه المجالات المتخصصة .

ج- الفوائد التى إستفادها خريجو الثانوى التقليدى والشامل نتيجة دراستهم للمجالات المتخصصة :

توجد مجموعة من الفوائد أظهرها أفراد العينة نتيجة دراستهم بعض المجالات المتخصصة وهذا ما يوضحه الجدول (١٠) .

جدول (١٠)

يبين الفوائد التى إستفادها خريجو الثانوى التقليدى والشامل

	أسباب الإختلاف	التقليدية		الشاملة		دلالة كا٢
		%	الترتيب	%	الترتيب	
ا	زيادة مجموع الدرجات فى الثانوية العامة	٥٧,٧	٦	٣٦,١	٦	دالة عند ,٠١
ب	عدم مواجهتى للصعوبات التى يواجهها زملائى الأن فى العمل او الورشة ..	٤٢,٣	٨	٣٢,٨	٨	غير دالة
ج	إتقان بعض المجالات المرتبطة بالحياه	٥٧,٧	٦	٥٢,٥	٤	غير دالة
د	تعويد الاعتماد على النفس فى الإختيار	٨٤,٦	١	٧٣,٨	١	غير دالة
هـ	زيادة قدرتى على التفكير العلمى السليم	٦٥,٤	٤	٦٧,٢	٣	غير دالة
و	زيادة إستعدادى للمناقشة المثمرة مع اساتذتى	٨٠,٨	٢	٢٩,٩	٩	دالة عند ٠,٠٠١
ز	إتاحة الفرصة لى فى الحكم على قدرتى وتقوييم نفسى	٨٠,٨	٢	٧٢,١	٢	غير دالة
ح	تنمي قدرتى على التعليم الذاتى	٦٥,٤	٤	٣٤,٣	٧	دالة عند ٠,٠٠١
ط	ساعدنى فى الالتحاق بالمجال الذى كنت أرغب فيه .	٣٠,٨	٩	٤٧,٥	٥	غير دالة

يلاحظ من الجدول السابق ما يلى :

١. يتفق خريجو كل من التعليم الثانوى التقليدى والشامل فى أن الفوائد التى تم إستفادتها من دراسة المجالات المتخصصة هى :

- تعويد الفرد على الاعتماد على النفس فى الإختيار .
- أتاح هذا الإختيار الحكم على قدرة الأفراد وتقويم أنفسهم .
- زيادة القدرة على التفكير العلمى السليم .
- إتقان بعض المجالات العملية المرتبطة بالحياة .

أى أن أفراد العينة من الفئتين يجمعون على أن إتاحة الفرصة لهم فى إختيار بعض المجالات الدراسية أثناء الدراسة الثانوية أفادتهم كثيرا فى تحقيق ذواتهم ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه الأبحاث النفسية المؤكدة على حاجة الفرد فى هذه السن إلى الاستقلال وسعيه بإستمرار لإختيار المجالات التى تزيد من قدرته على التفكير العلمى السليم ، وتتيح له الفرصة فى المشاركة فى تقويم نفسه ، وإتقان بعض مجالات الحياة .

٢. على الرغم من الفوائد التى أقرها وأجمع عليها أفراد العينة إلا أنهم لم يستفيدوا من هذه الاختيارات فى عدم مواجهتهم للصعوبات التى يواجهها رفاقهم فى المعامل والورش ، أو فى الإلتحاق بالمجال الذى كانوا يرغبون فيه .

٣. يوجد فارق دال إحصائيا (كا٢ دالة عند ٠,٠٠١) بين إستجابات عينة خريجى الثانوية التقليدية وإستجابات عينة خريجى الثانوية الشاملة فى الإستفادة من المجالات الإختيارية فى زيادة الإستعداد للمناقشة المثمرة مع الأساتذة أو فى تنمية القدرة على التعلم الذاتى ، وذلك لصالح عينة خريجى الثانوية التقليدية .

٤. على الرغم من توقع الباحثين بأن إختيار الطلاب للمجالات الإضافية فى الثانوية الشاملة سوف يسهم فى زيادة مجموعهم فى الثانوية العامة إلا أن النتائج تؤكد تفوق خريجى الثانوية التقليدية فى الإستفادة من هذه الإختيارات بينما لم يستفد خريجو الثانوية الشاملة ($كا^2$ دالة عند ٠,٠١) ويؤكد هذه النتيجة المقابلة الشخصية التى أجراها الباحث الثانى مع مدير مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية الشاملة بسوهاج .

د- أسباب عدم الإستفادة من إختيار بعض المجالات الدراسية المتخصصة :

يرى أفراد العينة بان هناك أسبابا أدت إلى عدم الإستفادة من اختيار المجالات الدراسية المتخصصة ، وهذا ما يوضحه الجدول (١١) .

جدول (١١)

يبين أسباب عدم الإستفادة من المجالات المتخصصة

	أسباب عدم الإستفادة	التقليدية		الشاملة		دلالة كا ٢
		%	الترتيب	%	الترتيب	
ا	عدم وجود مجالات إختيارية فى مدرستى	٣٠,٢	٤	٥٠	٢	دالة عند ٠,٠٥
ب	عدم وجود إرتباط بين مجالات الإختيار فى الثانوى والجامعة .	٦٠,٥	٢	٥٠	٢	غير دالة
ج	زيادة عدد طلاب المجالات الاخنيارية فى الثانوى	٣٧,٢	٣	٣٧,٥	٤	غير دالة
د	نقص الإمكانات المتاحة لهذه المجالات فى المدرسة الثانوية ..	٨١,٤	١	٧٥	١	غير دالة

يلاحظ من الجدول السابق مايلى :

١. يرى كل من خريجو الثانوى التقليدى والشامل بأن نقص الإمكانات المتاحة للمجالات المتخصصة فى التعليم الثانوى من أول وأهم الأسباب الت أدت إلى عدم الإستفادة من إختيار المجالات المتخصصة فى التعليم الجامعى . كما أن عدم وجود الإرتباط بين مجالات الإختيار فى الدراسة الثانوية والدراسة الجامعية يعتبر ثانى الأسباب التى أدت إلى عدم الإستفادة من المجالات المتخصصة .

٢. لا يشكل زيادة عدد طلاب المجالات الاختيارية فى الثانوية العامة صعوبة من الصعوبات المؤدية إلى عدم الاستفادة من هذه المجالات سواء فى التعلم الجيد أو التدريب المتكرر على الآلات والأجهزة الخاصة بمجال الإختيار ، ربما لقلة عدد الطلاب الذين إختاروا المجال ، وعدم إستخدام الآلات والتدريب عليها .

٣. على الرغم من أن عدم وجود مجالات إختيارية فى المدرسة لم يشكل صعوبة تواجه طلاب الفئتين فى الإختيار ، إلا أنه يوجد فارق دال إحصائيا (كا٢ دالة عند ٠,٠٥) لصالح عينة الثانوية الشاملة التى يرى بعض أفرادها (١١ %) بأن المجالات كانت تفرض عليهم فى بداية العام الدراسى ، وذلك على الرغم من إعتراف البقية وإدارة المدرسة وما شاهده الباحث الثانى من أن المجالات توزع وفق الميول والاستعدادات .

٤. يضيف أفراد عينة التعليم الثانوى التقليدى بأن المدرسة لم تتح الفرصة للطالب فى تحقيق أهدافه فى مجال معين كما أن التعليم الجامعى لا يراعى إتجاهات الطلاب العلمية والأدبية التى تكونت خلال الدراسة الثانوية.

٥. يرى أفراد عينة الثانوى الشامل بأن عدم الإستفادة يرجع إلى العديد من الأسباب منها ما ذكر بالإضافة إلى عدم وجود الأستاذ الكفء ، وعدم إتاحة الفرصة للإلتحاق بالمجالات المرغوب فيها وعدم تدريس هذه المجالات بالمرة .

هـ - الموقف من تعميم نظام التعليم الثانوى الشامل على مستوى الدولة :

يرى ٥٥% من أفراد العينة الخاصة بخريجى المدارس الثانوية الشاملة بأنهم لا يوافقون على تعميم هذا النظام على مستوى الجمهورية ويعللون ذلك بأنه لا يوجد فارق بين نظام التعليم الثانوى التقليدى والشامل لأن نفس الفرص التى أمام كل من النظامين واحدة في الالتحاق بالجامعة ولا يوجد تفضيل لنظام على نظام ، وفى مقابل ذلك يرى ٤٥% من خريجى المدرسة الثانوية الشاملة بتعميم هذا النظام على مستوى الدولة نظرا لتميزه فى الجمع بين الدراسة النظرية والفنية .

وتشير نتائج الدراسة الميدانية بجمهورية مصر العربية إلى وجود العديد من الأسباب التى دفعت الخريجين من التعليم الثانوى الشامل إلى رفض فكرة تعميم " التعليم الثانوى الشامل " على مستوى الدولة أهمها ما يلى على الترتيب :

١. نقص الفترات الزمنية اللازمة لتدريب الطلاب على الآلات ومحاولة شغلها بمواد نظرية معظم شهور السنة ، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم وجود الكفايات البشرية القادرة على تشغيل هذه الآلات والاستفادة منها والدليل على ذلك وجود الكثير من الآلات التى لم تستخدم حتى الآن .

٢. عدم تميز نظام التعليم الثانوى الشامل عن التقليدى فى إتاحة الفرصة أمام الطالب للالتحاق بالكلية التى يرغبها .

٣. كثرة المواد العملية فى التعليم الثانوى الشامل يؤدى إلى ضعف المستوى التحصيلى للطلاب فى اللغات والمواد النظرية الأخرى .

٤. عدم مراعاة درجات المجالات المختارة عند القبول فى التعليم العالى .

٥. نقص الدورات التدريبية التى تؤهل معلمى المدرسة الشاملة للتعامل مع الآلات المتاحة وتساهم في ربط المجالات النظرية بالتطبيقات المعملية.

أما الأسباب المرتبطة بعدم توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لنجاح هذا النوع من التعليم فقد إحتلت مرتبة متأخرة وغير دالة نظراً لتوافر الإمكانات المادية فى المدارس الشاملة ، إلا أنه لا توجد الإمكانات البشرية المؤهلة خصيصا لهذا النوع من التعليم .

و - موقف خريجى الثانويات التقليدية من مستوى تحصيل رفاقهم خريجى الثانويات الشاملة :

عندما تعذر على أعضاء هيئة التدريس التفرقة بين خريجى الثانويات الشاملة والثانويات التقليدية، إتجه الباحثان إلى خريجى الثانويات التقليدية لمعرفة ما إذا كانوا أحسوا بوجود فارق بينهم وبين رفاقهم من خريجى الثانويات الشاملة أم لا .. وقد أسفرت النتائج عن إعتراف ٧٢% من أفراد العينة بوجود فارق

يكمن فى تفوق الخريجين من الثانويات الشاملة عنهم ، وأرجعوا ذلك إلى العديد من الأسباب التى يوضحها الجدول (١٢) .

جدول (١٢)

أسباب إرتفاع مستوى خريجى الثانوى الشامل عن أقرانهم خريجى الثانوى التقليدى فى الدراسة الجامعية

الأسباب	%	الترتيب
وجود مجالات عملية يختار من بينهما الطالب	٥٢,١	٣
طول اليوم الدراسى فى المدرسة الشاملة	٣٨,٩	٥
إحتساب نسبة معينة من درجات المجالات العملية ضمن المجموع الكلى للإلتحاق بالتعليم العالى	٥٠,٠	٤
تعويد الطالب على الإختيار وتحمل مسئولية إختياره	٨٦,١	٢
مزج التعليم النظرى بالعملى يسهم فى تعميق فهم الطالب	٨٨,٩	١

يلاحظ من الجدول السابق مايلى :

" أن مزج التعليم النظري بالتعليم العملى فى المدرسة الشاملة يسهم فى تعميق فهم الطالب " .

وقد إحتل المركز الأول من وجهة نظر أفراد العينة المختارة ، ويعتقد أفراد العينة بأن المدرسة الثانوية الشاملة توفر لطلابها بعض المجالات العملية التى تكسبهم الكثير من المهارات التى تتطلبها الكليات العملية ،وهذا لا يتوافر فى التعليم الثانوى التقليدى .

ويأتى فى المرتبة الثانية أن المدرسة الثانوية الشاملة تسهم فى تعويد الطالب على الإختيار وتحمل المسئولية .. ولا شك أن هذا يفيد فى إختيار القسم أو الشعبة المناسبة لميوله وقدراته فى التعليم الجامعى .. وبخاصة إذا أتيحت الفرصة له فى ذلك – كما انه يعوده القدرة على الإختيار فى مستقبل حياته العملية .

وعلى الرغم من وجود أسباب أخرى لوجود" مجالات عملية يختار من بينها الطالب فى التعليم الثانوى الشامل مع عدم وجود هذه الإختيارات فى التعليم الثانوى التقليدي " .. أو إحتساب نسبة معينة من درجات المجالات العملية ضمن المجموع الكلى للإلتحاق بالجامعة " أو " طول اليوم الدراسى فى المدرسة الشاملة " إلا أن هذه الأسباب كما هو واضح من الجدول لم تنل درجة قبول عالية .

٢. الفعالية الخارجية للتعليم الثانوى فى المملكة العربية السعودية

إختار الباحثان عينة عشوائية من الطلاب المستجدين بكلية التربية فى الطائف ، ويوضح الجدول (١٣) أوصاف العينة المختارة من حيث : متوسط معدلات النجاح ، والتقدير المتوسط ، ومستوى التقدم فى الدراسة ، ومتوسط عدد الساعات المسموح للفرد بتسجيلها .

جدول (١٣)

أوصاف عينة البحث

البيان	عدد الأفراد	متوسط معدلات النجاح فى التعليم الثانوى	التقدير	مستوى التقدم فى الدراسة	متوسط عدد الساعات المسموح بتسجيلها
تقليدى	٤٤	٨٥,٦	جيد جدا	فوق المتوسط	١٣,٩
مظور	٤٨	٧٩,٠ على الأكثر	جيد	فوق المتوسط	١٤,٦
العينة الكلية	٩٢	٨٢,٢	جيد جدا	فوق المتوسط	١٤,٢

يلاحظ من الجدول السابق أنه عل الرغم من تفوق خريجى المدارس الثانوية التقليدية على أقرانهم من خريجى المدارس الثانوية المطورة فى متوسط التقديرات الحاصلين عليها ، وعلى الرغم من السماح فى الكليات لخريجى النوع الثانى من التعليم الثانوى بعبء أكبر فى الدراسة بالتعليم العالى ، إلا أن النتائج تشير إلى تقارب الفئتين فى مستوى التقدم الدراسى .

ويمكن إرجاع إنخفاض مستوى التقدم في الدراسة العالية بالنسبة للطالب المتخرج من المدرسة الثانوية التقليدية عن مستواه السابق إلى بعض الصعوبات التى يواجهها نتيجة إختلاف نظام الدراسة المتبع – نظام الساعات المعتمدة – عن النظام الدراسى الذى إعتاده فى المراحل الإبتدائية والمتوسطة والثانوية .

ولا يقتصر الأمر على ذلك بل إنه يوجد العديد من المؤشرات التى تبين أن للتعليم الثانوى المطور آثاره النفسية والتعليمية على المتخرجين منه ، ومن هذه المؤشرات ما يلى :

أ- عدم الشعور بالتغير فى نظام الدراسة :

فى الوقت الذى لا يشعر الطالب المتخرج فى التعليم الثانوى المطور بتغير فى نظام الدراسة بالكليات ، يشعر ٨٨,٦ % من خريجى الثانويات التقليدية بتغير كبير فى نظام الدراسة مما إعتادوه فى دراستهم السابقة ، وحتى النسبة الباقية فأفرادها تعرفوا على النظام قبل الالتحاق به ، أو قام المسجل لإعداد جداولهم الدراسية دون أخذ رأيهم فى ذلك . ويرجع شعور الطلاب الجدد بالتغير فى نظام الدراسة عما سبق أن درسوا فى ظله إلى العديد من الأسباب التى يمكن ترتيبها طبقا لأهميتها – من وجهة نظر أفراد العينة – كما يلى :

١. كثرة الألفاظ والمفاهيم والمصطلحات المستخدمة عند التسجيل .

٢. إعطاء الحرية للطالب فى إختياره وتحديد المواد التى سيدرسها .

٣. كثرة الإختبارات والأبحاث المطلوبة أثناء الفصل الدراسى مع عدم معرفة كيفية توزيع الدرجات عليها .

٤. وجود طلاب من المستويات العليا مسجلين لبعض المواد الدراسية التى سجلها الطالب المستجد .

٥. إعتماد الدراسة فى بعض المواد على المكتبة إعتمادا كليا نتيجة عدم تحديد مرجع أو كتاب معين فى المقرر الدراسى من قبل المدرسين .

٦. كثرة عدد الطلاب المسجلين فى بعض المقررات ، مع عدم مناسبة حجرات الدراسة وتجهيزاتها لهذه الأعداد .

٧. إعتماد الدراسة على نظام الساعات المعتمدة ، وهذا غير مألوف بالنسبة للطالب المستجد .

٨. إهدار الوقت بين المحاضرات ، وكثرة الذهاب والإياب الى الكلية طوال اليوم .

٩. إعتماد الدراسة على نظام المحاضرات ، وتناقص فرص النقاش مما يؤدى إلى جفاف المادة الدراسية .

١٠. عدم وجود توازن بين شمولية المقررات الدراسية وكثرتها وتنوعها وبين الأوقات المخصصة لها خلال الفصل الدراسى .

١١. كثرة التعارض فى جداول الدراسة .

١٢. عدم توافر القدر الكافى من الإرشاد والتوجيه .

١٣. الخوف من تحديد العبء الدراسى للفصل القادم فى ضوء نتائج الفصل الحالى على الرغم من أن القصور الحادث في هذا الفصل قد يرجع إلى عدم التكيف مع نظام الدراسة .

ب- انخفاض درجة الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمى

إتضح من البند السابق أن أحد أسباب الشعور بالغرابة من جانب خريجى الثانويات التقليدية تجاه نظام الدراسة فى الكليات مرجعه عدم توافر القدر الكافى من الإرشاد الأكاديمى الذى يكفل للطالب المستجد فرص الفهم للألفاظ والمفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالنظام ، وهذا القدر الذى يشكل عقبة لخريجى الثانويات التقليدية لا يحتاجه الطالب من خريجى الثانويات المطورة .

فلقد أسفرت النتائج عن تأكيد ٩٥,٨ % من أفراد العينة – التى درس أفرادها فى ظل النظام المطور – على إحتياجهم إلى قدر أقل من الإرشاد الأكاديمى عند المقارنة بزملائهم فى نفس المستوى الأول الذين لم يدرسوا فى ظل نظام التعليم الثانوى المطور .. ويرجع هؤلاء الطلاب ذلك إلى :

١. الحصول على الكثير من فرص الإرشاد الأكاديمى خلال السنوات الماضية مما أتاح لهم فرص التعرف على الكثير من الأمور المرتبطة بالنظام .

٢. التعود على النظام ، وسهولة التعرف على كل مستحدث بشأنه ما دام مرتبطا بالأساسيات التى يقوم عليها النظام .

٣. إن نظام الساعات ما هو إلا مستويات ومتطلبات ، فإذا تكونت عند الفرد فكرة شاملة عن ذلك أصبح من السهل الإختيار والتسجيل ومراعاة المتطلبات السابقة .

٤. إن الطالب الذى درس فى ظل النظام أكثر من ستة فصول ومعه خطة إرشادية وافية لن يحتاج للمرشد إلا فى إعتماد خطته والتأكد من صحة إختياراته .

وتشير النتائج – أيضا – إلى أن الطالب الذى يحتاج إلى قدر أكبر من الإرشاد الأكاديمى أرجع سبب ذلك إلى أن الدراسة بالكلية تعد مرحلة جديدة قد تختلف فى بعض الأمور عن المرحلة الثانوية ، أما الأخير الذى يرى بأنه فى حاجة إلى نفس القدر من الإرشاد الأكاديمى فقد أرجع ذلك إلى عدم توافر الخطط الإرشادية المتكاملة التى يستطيع فى ضوئها تحديد خطته الدراسية الفصلية .

ج- الإعتماد على النفس فى تنظيم خطط الدراسة المستقبلية :

على الرغم من وقوع ٢٠,٨ %من أفراد العينة – خريجى الثانويات المطورة – فى بعض الأخطاء المرتبطة بتسجيل بعض الساعات بطريق الخطأ نتيجة عدم فهم النظام وما يرتبط به من مفاهيم ورموز أو عدم توافر الساعات التي تكمل النصاب المسموح به إلا أنهم يؤكدون بكاملهم على إستفادتهم من الإرشاد الأكاديمى ليس فقط فى عدم تكرار الوقوع فيها أثناء دراستهم المستقبلية ، ولكن – أيضا – فى تزويدهم بالمقدرة على تنظيم خططهم الدراسية فى ضوء الأدلة الإرشادية دون الرجوع إلى المرشد الأكاديمى إلا فى إعتمادها .

د- تناقص الصعوبات التى يواجهها طالب الثانويات المطورة :

يواجه الطالب المتخرج من الثانوية التقليدية العديد من الصعوبات التى قد لا يواجهها زميله المتخرج من الثانوية المطورة ، ويوضح الجدول (١٤) بعض الصعوبات المرتبطة بالنظام وكيفية إختيار المقررات الدراسية وتسجيلها ، مع بيان درجة شيوعها بالنسبة للفئتين ودرجة التطابق أو الإختلاف بينهما فى ذلك عند إستخدام (كا٢) للخلية الرباعية .

جدول (١٤)
بعض الصعوبات المرتبطة بنظام الدراسة فى التعليم العالى وكيفية إختيار المقررات الدراسية وتسجيلها

الصعوبة التى تواجه الطالب	المتخرج من الثانوية		دلالة كا ٢
	التقليدية	المطورة	
١- الجهل بالنظام وما يرتبط به من امور	٥٢,٣	٠,٠	٠,٠٠١
٢- عدم القدرة على التنسيق بين تسجيل المواد والتوفيق بين إختبارتها	٥٠,٠	٠,٠	٠,٠٠١
٣ – كثرة التعارض في جداول الدراسة والإختبارات	٤٥,٥	١٤,٦	٠,٠٠١
٤- الإحساس بعدم جدوى بعض المواد الإختيارية .	٤١,٠	٠,٠	٠,٠٠١
٥- تقيد الطالب بمواد معينة وساعات محددة	٤١,٠	٦,٣	٠,٠٠١
٦- عدم كفاية الإرشاد بخصوص ما يرتبط بالمواد الحرة .	٣٦,٣	٠,٠	٠,٠٠١
٧- عدم وجود خطة إرشادية بالمواد المطلوب دراستها فى القسم ومفرداتها ومتطلباتها يتم توزيعها على اطلاب	٣٦,٣	٨,٣	٠,٠٠١
٨ – إجبار بعض الطلاب على حذف بعض المقررات نظرا لزيادة عدد الطلاب المسجلين في المجموعة	٣٤,١	٠,٠	٠,٠٠١
٩ -إذا تاخر الطالب في التسجيل يواجه بإغلاق الشعب	٣٤,١	٨,٣	٠,٠٠١
١٠-الارتباك نتيجة تزامن الأمور المرتبطة بالتسجيل المبكر والإنسحاب الجزئي مع الإختبارات النصفية	٢٩,٥	٠,٠	٠,٠٠١
١١-قلة المجموعات المخصصة لبعض المواد وتعارضها مع مواد أخرى	٢٩,٥	٢,١	٠,٠٠١
١٢ – قيام المرشد الأكاديمى بتعبئة الجدول عشوائيا دون إستشارة الطالب ، أو حتى تعريفه لماذا فعل ذلك .	٢٩,٥	٦,٣	٠,٠٠١
١٣-عدم تسجيل بعض مواد التخصص	٢٥,٠	٠,٠	٠,٠٠١
١٤-عدم إستقرار الجداول فى بعض الأقسام والتخصصات	٢٢,٧	٢,١	٠,٠٠١
١٥-عدم وجود حدود عليا لعدد طلاب المجموعات مما ادى إلى إكتظاظها وإعتماد التدريس فيها على الإلقاء وعدم إتاحة الفرصة للمناقشات .	١٥,٩	٠,٠	٠,٠٠١
١٦-عدم تفريغ لبعض المواد للطالب	٦,٨	٤,٢	غيردالة
١٧- وجود طلاب من مستويات مرتفعة مسجلين لنفس المادة التي سجلها المستجد مما يؤدى إلى الخوف والإعتقاد بصعوبتها .	٤,٥	٠,٠	٠,٠٥
١٨- قيام الطالب أحيانا بتسجيل مواد قد لا تحتسب له بعد دراستها وما يترتب على ذلك من تأخر للطالب	٢,٣	٦,٣	غير دالة
١٩- الحاجة إلى مجهود أكثر وعمل مكثف .	٠,٠	٢,١	غيردالة
٢٠- الاستعاضة بلفظ "مدرس القسم " بدلا من إسم المدرس مما يحول دون إختيار الطالب للمدرس الذى يرغبه .	٠,٠	٤,٢	٠,٠٥
إحتمال تكرار بعض الصعوبات السابقة .	٤٥,٥	٤,٢	٠,٠٠١
جملة الطلاب الذين يواجهون الصعوبات اسابقة	٨٨,٦	٢٧,١	٠,٠٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن جملة الطلاب الذين يواجهون مشكلات فى إختيار المقررات الدراسية التى يدرسونها فى الفصل الأول من دراستهم العالية قد بلغت ٥٢ طالبا من بينهم ٣٩ طالبا من خريجى المدارس الثانوية التقليدية ، وحتى الخمسة الباقية من هذه الفئة الأخيرة فقد أرجعوا عدم مواجهتهم للمشكلات التى واجهها زملاؤهم إلى قيام أقسامهم بتقديم الجداول جاهزة لهم دون تحميلهم أدنى عبء فى الاختبار .

ونظرا لعدم الفهم الكامل من جانب الطلاب لنظام الدراسة فى التعليم العالى ، يرى ٤٥,٥ % من خريجى الثانويات التقليدية بأن بعض الصعوبات التى واجهتهم فى هذا الفصل قد تواجههم مستقبلا ، وذلك بعكس خريجى الثانويات المطورة الذين إنخفضت نسبتهم إلى ٤,٢ % فقط .

وتؤكد النتائج أن نوعية الصعوبات التى يواجهها الطلاب وإحتمال تكرارها تختلف من فئة إلى أخرى ، فمن الجدول السابق نلاحظ أن الصعوبات التى تواجه خريجى الثانويات التقليدية ولا تواجه خريجى الثانويات المطورة بنفس الدرجة هى صعوبات ترجع فى مجملها إلى جهل الطالب بالنظام وما يرتبط به من أمور .

أما الصعوبات (١٦) ، (١٨) ، (٢٠) فترجع بالدرجة الأولى إلى نقص الإمكانات وسوء توظيفها .. ومن ثم فقد تطابقت درجاتها بالنسبة للفئتين كما فى الصعوبتين (١٦) ، (١٨) ، أو أدركها بصورة أكبر الطالب المتخرج فى الثانويات المطورة كما فى الصعوبة (٢٠) .

هـ - سهولة إرشاد وتوجيه الطالب المتخرج من الثانويات المطورة :

إن زيادة الخبرة بنظام الساعات المعتمدة يسهم فى تحسين مقدرة الطالب على الإستفادة من الإرشاد الأكاديمى بصورة أفضل وللتأكد من صحة ذلك إستخدم الباحثان السؤال التالى :

- إذا كنت ترغب فى التسجيل لمادة ما ، ونصحك المرشد بعدم تسجيلها فى هذا الفصل .. فكيف تتصرف ؟

ويوضح الجدول (١٥) نتائج إستجابة الفئتين لهذا السؤال ، ومدى تطابق تصرفات الطلاب فى الفئتين .

جدول (١٥)

التصرفات التى يملكها الطلاب عند الرغبة فى تسجيل مادة يرى المرشد الأكاديمى بعدم تسجيلها

التصرف الذى يسلكه الطالب المتخرج من الثانوية	التقليدية	المطورة	دلالة كا٢
١- يمكننى إقناعه بتسجيلها ما دمت مقتنعا	٤٠,٩	٢٢,٩	٠,٠١
٢- إذهب إلى غيرة وأسجلها .	٦,٨	٠,٠	٠,٠١
٣ -أعلرف منه السبب فى تأجيلها	٣٤,١	٥٦,٣	٠,٠١
٤ - أحاول تسجيل المادة باى طريقة ، وإذا وجدت أن التسجيل ليس فى مصلحتى أحذفها	٦,٨	٠,٠	٠,٠١
٥- أسأله عن البديل فإذا لم يقدمه لي أذهب إلى غيره .	١١,٤	٠,٠	٠,٠٠١
٦ - أناقشه في الأمر فإذا شعرت أنه يرغب فى مساعدتى انصرفت عن تسجيلها .	٠,٠	٢٠,٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول أن الطالب المتخرج من الثانويات التقليدية يسعى فى المقام الأول إلى فرض وجهة نظره على المرشد الأكاديمى ، فإذا إقتنع المرشد ومعظمهم يشك فى ذلك(*) تحققت رغبته فى تسجيل المادة أو الساعات التى يرغب فى تسجيلها ، أما إذا لم يتحقق له ما يرغب فيه سأل مرشده عن أسباب التأجيل فإن إقتنع بذلك طلب من المرشد البديل فإن لم يجده عنده سيجده عند غيره حتى لو تطلب الأمر اللجوء إلى سلطة عليا لها صفة الضغط على المرشد (**) ، وإلا لجأ إلى مرشد آخر وأراح نفسه .. أى أنه يلجأ إلى شتى السبل لتسجيل المادة التى يرغبها ، ولا مانع من حذفها إذا شعر بأن تسجيلها ليس فى مصلحته .

وتؤكد النتائج أن تصرفات وتعليقات الطلاب المتخرجين من الثانويات المطورة تختلف إلى حد كبير عما سبق ، فالطالب – هنا – يسعى إلى الإستفادة من الإرشاد الأكاديمى بشتى الطرق ، فهو ميال فى المقام الأول إلى معرفة التوجيهات والإرشادات المقدمة له من مرشده ثم يسعى إلى إختيار المناسب فى ضوئها ، وإذا شعر بأن هذه الإرشادات غير كافية لعرض أفكاره ووجهات نظره بصورة مهذبة على المرشد فإن إقتنع المرشد بذلك سجل ما يرغب فى تسجيله ، كما أنه من خلال خبرته بالنظام وكيفية الإرشاد سوف يستشعر بأن المرشد جاء لمساعدته أم لفرض الآراء عليه .

(*) ، (**) تعليقات الطلاب على هذه الإختبارات .

و – تحسن المستوى الدراسى أو السير بنفس المعدل السابق :

للتأكد من صحة ذلك تضمنت الاستبانة المطبقة على خريجى الثانويات المطورة السؤال التالى :

هل مستواك الدراسى الحالى هو نفس مستواك الدراسى فى السنوات الماضية ؟

وقد أسفرت النتائج عن تأكيد ٥٢,١ % من طلاب العينة على أن مستواهم الدراسى قد تحسن ، وأرجعوا أسباب تحسن مستواهم إلى قلة الساعات المسجلة هذا العام عن الأعوام السابقة ، أو الرغبة فى تحقيق معدل تراكمى أفضل ، وفهم النظام ومتطلباته ، والإستفادة من التجارب السابقة والنضج والإحساس بالمسؤلية .

كما تؤكد النتائج أن ٣٧,٥% من طلاب العينة إستمروا فى السير فى دراستهم بنفس المعدل السابق ، أما الطلاب الخمسة الذين إنخفض مستواهم الدراسى عن المستوى السابق فقد أرجعوا ذلك إلى ما تعرضوا له من ظروف شخصية ترتبط بالإبتعاد عن الأهل ، وإختلاف أساليب التدريس فى الجامعة ، وصعوبة بعض المواد الدراسية فى الجامعات عن التعليم الثانوى .

ز – الإقتناع بنظام الدراسة والرضا عن تطبيقه :

أستخدم فى هذا البند عدة أسئلة تضمنتها الاستبانتان الملحقتان يمكن عرضها بنتائجها طبقا للتدرج التالى :

١. تم سؤال خريجى الثانويات التقليدية عن * " أيهما أفضل ، نظام الدراسة المتبع فى التعليم الثانوى أم النظام الحالى المتبع فى الكلية " ؟

وأسفرت النتائج عن تقبل ٥٠% فقط لنظام الدراسة المتبع فى الكلية لما يتميز به من مميزات ترتبط بإعطاء الحرية للطالب فى إختيار ما يدرسه فى ضوء ظروفه وإمكاناته ، وتعويده الإعتماد على النفس وتحمل المسئولية ، وهذا بالإضافة إلى المرونة التى يتسم بها هذا النظام .

٢. تم سؤال أفراد العينة ككل السؤالين التاليين :

هل ترك الحرية لك فى إختيار الوقت المناسب لدراسة المقررات أصبح مفيدا بالنسبة لك ؟

يفضل بعض الطلاب أن تفرض عليهم المقررات الدراسية التى سيدرسونها وأوقاتها .. فهل توافقهم هذا الرأى ؟

وقد إستفاد الباحثان من هذين السؤالين فى التأكد من صدق المستجيبين ، وهذا بالإضافة إلى بعض النتائج التى يوضحها الجدول (١٦).

جدول (١٦)

موقف خريجى الثانويات التقليدية والمطورة من إتاحة حرية الإختيار لهم في دراسة المقررات

موقف خريجى التعليم الثانوى تجاه	التقليدى	المطور	دلالة كا٢
الاستفادة من الحرية المتاحة لهم فى إختيار المواد الدراسية واوقاتها بنسبة	٦١,٤	٩٥,٨	٠,٠٠١
مجالات الإستفادة :			
• دراسة بعض المواد وفهمها	٢٥,٠	٤٥,٨	٠,٠١
• التعود على الاستقلال	٢,٣	٢٥,٠	٠,٠٠١
• التدريب على التخطيط لاستغلال الوقت	٠,٠	١٠,٤	٠,٠٠١
• اختيار المدرس المناسب	٠,٠	١٠,٤	٠,٠٠١
• تنظيم إختيار المواد بما يسهم فى تحسين المعدل التراكمى .	١٥,٩	٨,٣	غير دالة
• إنجاز الأعمال الخاصة أو إسباع الهوايات	٥٢,٣	٠,٠	٠,٠٠١
فرض المقررات الدراسية واوقاتها على الطلاب بنسبة	٣٨,٦	٤,٢	٠,٠٠١
المبررات :			
• عجز الطالب عن إيجاد نوع من التوازن بين الرغبة فى الفراغ وبين كيفية لإستغلاله .	٣٨,٦	٤,٢	٠,٠٠١
• تنظيم الدراسة وتحقيق جوانب المساواة بين الطلاب	٢٠,٥	٤,٢	٠,٠٠١
• سهولة التخرج والإسراع به .	١١,٤	٢,١	٠,٠١
• لأن الفرض سيلتزم به المدرس دون أدنى مسئولية على الطالب.	٩,١	٢,١	٠,٠٥

يوضح الجدول مدى إختلاف طلاب الفئتين فيما بينهم حول الأمور المرتبطة بحرية إختيار المقررات الدراسية ، وأوقات دراستها ، وبصفة عامة نستخلص من الجدول ما يلى :

أ – أن خريجى الثانويات المطورة يفضلون إتاحة الحرية لهم فى إختيار المقررات الدراسية وأوقات دراستها ، لأن هذا سيساعدهم فى فهم بعض المواد ، وتعويدهم الإعتماد على النفس ، وتدريبهم على تخطيط وقتهم وإختيار مدرسيهم .. أما الذين يفضلون إتاحة هذه الحرية لهم من خريجى الثانويات التقليدية فيستهدفون من ذلك – فى المقام الأول – إنجاز أعمالهم الخاصة ، أو إشباع هواياتهم فى وقت الفراغ .

ب على الرغم من تستر بعض الخريجين من الثانويات التقليدية خلف " تنظيم الدراسة وتحقيق جوانب المساواة بين الطلاب " كمبرر لفرض المواد الدراسية وأوقات دراستها عليهم ، إلا أن الدافع الحقيقى يكمن فى عدم مقدرتهم على إيجاد نوع من التوازن بين رغبتهم فى الفراغ وبين كيفية إستغلاله ، هذا بالإضافة إلى سهولة التخرج ، وعدم تحمل المسئولية .

٣. قام الباحثان بسؤال خريجى الثانويات التقليدية السؤال التالى :

بعد مرور أكثر من ثلاثة شهور على دراستك فى الكلية .. هل اقتنعت بنظام الدراسة ؟ وأسفرت النتائج عن إقتناع (٤٠,٩%) بنظام الدراسة إقتناعا تاما ، بينما يرى (٣١,٨ %) إقتنعوا ولكن " إلى حد ما " ، أما الباقى فلا زال غر مقتنع نهائيا بالنظام وغير راضى عنه .

٤. وأخيرا ، وجه الباحثان سؤال غير مباشر لخريجى الثانوية المطورة ينص على :

– هل أنت راض عن تطبيق نظام التعليم الثانوى المطور ؟

وتؤكد النتائج رضا (٩٣,٨%) من الطلاب على النظام ، ويرون بضرورة الإستمرار فى تطبيق فكرة التعليم الثانوى المطور لما له من فوائد ذكر بعضها فى بنود سابقة ، هذا بالإضافة إلى :

أ. ربط المدرسة بالواقع المحيط بها ، وبالتغيرات الحادثة فى المجتمع ككل .

ب. تأهيل الطالب للتكيف مع نظام الدراسة الجامعية .

ج. إشعار الطالب بكيانه ، ومنحه الثقة بنفسه .

د. إختصار مدة الدراسة بالنسبة للممتازين .

ه. القضاء على السلبية والإنطواء لدى بعض الطلاب ، وتشجيعهم على المبادرة .

و. عدم الإحساس بالفشل أو إعادة السنة الدراسية .

ز. تعويض الطالب الساعات التى تخلف فيها فى الفصل الصيفى .

ح. مساعدة الطالب على التعمق فى التخصص الذى يختاره طبقا لميوله .

ط. يمنح الطالب الفرصة فى التعرف على أستاذه .

ي. إتاحة الفرصة للطالب فى دراسة بعض المواد النوعية المحببة له كالحاسب الآلى .

أما الطلاب الثلاثة الذين لا يحبذون تعميم فكرة التعليم الثانوى المطور ، فقد أرجعوا ذلك إلى بعض الأسباب المرتبطة بكثرة الساعات الدراسية التى يدرسها الطالب مما يؤدى إلى تأخره فى التخرج ، وتحكم المدرس فى مصير

الطالب وزيادة تكاليفه ، هذا بالإضافة إلى الأضرار المترتبة على كيفية قضاء أوقات الفراغ الموجودة بين اللقاءات الخاصة بالطالب .

خلاصة النتائج والتوصيات :

أسفر العرض السابق عن النتائج التالية :

١) تسعى جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية بشتى الطرق والوسائل للإستفادة من التجارب العالمية فى مجال تطوير التعليم الثانوى .. حيث حاولت الأولى بمعاونة البنك الدولي – فى نهاية ١٩٧٦ – الإستفادة من التجربة البريطانية والسويدية فى مجال التعليم الثانوى الشامل ، والسعى لتطبيقه إبتداء من العام الدراسى ١٩٧٨ / ١٩٧٩ م فى مدرستى طنطا الثانوية والشهيد عبد المنعم رياض الثانوية بسوهاج ، بينما سبقتها الثانية – فى سنة ١٩٧٣ – بدراسة إمكانية تطبيق النمط الأمريكى المعاصر للتعليم الشامل وبدأ التنفيذ الفعلى إبتداء من العام الدراسى ١٩٧٥ / ١٩٧٦ م بمدرسة اليرموك الثانوية بالرياض .. ولكن سرعان ما عدلت عن الإستمرار فى التجربة بادئة فى تجربة أخرى تتمثل فى نظام الثانويات المطورة – نظام المائدة المفتوحة – السائد بتركيا – الذى تم في ضوئه تحويل سبع مدارس تقليدية مع بداية العام الدراسى ١٩٨٥ / ١٩٨٦ م ، ومن ثم زاد العدد إلى أكثر من مائة مدرسة فى الوقت الحالى .

٢) على الرغم من أن توافر الإمكانات المادية والبشرية يسهم فى إستمرارية البحث عن أفضل السبل لتطوير النظم التعليمية ، إلا أن الإحساس بجدوى أو فعالية النظم الجديدة يؤدى إلى إعتناقها ، والعمل على تعميمها ،

والسعى بشتى الطرق لتوفير الإمكانات المساهمة فى إنجاحها مهما كانت الظروف الإقتصادية للمجتمع صعبة .

٣) يوجد العديد من الطرق التى يمكن إستخدامها فى تحديد الفعالية الداخلية للنظام التعليمى أهمها :

- طريقة الفوج الظاهرى .
- طريقة الفوج الحقيقى .
- طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج .
- الطريقة المبسطة لتحديد الفعالية .
- الطرق التنبؤية ومنها " طريقة الفوج المتوقع مساره طبقا لهدف محدد " .

٤) تعد الطريقة المبسطة لتحديد الفعالية الداخلية من أفضل الطرق المستخدمة فى قياس الفعالية الداخلية للمؤسسات التعليمية المعتمدة على نظام العام الدراسى الكامل كالمدرسة الثانوية التقليدية والمدرسة الثانوية الشاملة ، وذلك لتفريقها بين الطلاب المحولين لمدارس أخرى وغيرهم من المتسربين أو المفصولين .. بينما تعد " طريقة الفوج المتوقع مساره طبقا لهدف " من أفضل الطرق المستخدمة فى تحديد الفعالية الداخلية للنظم الجامعية ، والمؤسسات التعليمية عديمة الصفوف ، ونظام الساعات المعتمدة المطبق فى التعليم الثانوى المطور .

٥) على الرغم من عدم دلالة الفارق بين فعالية التعليم الثانوى التقليدي والتعليم الثانوى الشامل فى جمهورية مصر العربية (كا^{٢} = ٠,٣٠٧) إلا

أن درجة فعالية التعليم الثانوى التقليدى (٠,٧٤٢) تفوق درجة فعالية التعليم الثانوى الشامل (٠,٧٠٧) ، وعلى النقيض من هذه النتائج أسفرت الدراسة عن وجود فارق دال إحصائيا ($كا^٢$ = ٥,٣٢) ودالة عند (٠,٠٥) بين درجة الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى المطور المطبق في المملكة العربية السعودية (٠,٩١٢) وبين درجة الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى التقليدى المطبق في نفس الدولة (٠,٨٣٣) .. أى أن نظام التعليم الثانوى المطور هو أفضل النظم الثلاثة نظراً لزيادة فعاليته عند المقارنة بفعالية النظامين الشامل والتقليدى .

٦) لما كانت الفعالية الخارجية لأى نظام تعليمى تتحدد بمدى توافق خريجيه مع الحياة المستقبلية سواء كانت دراسية أم عملية .. لذا فإن الفعالية الخارجية للتعليم الثانوى تتمثل فى مدى إرتياح الخريجين عنه ورضاهم عن نظام الدراسة فيه وفى التعليم العالى أو الجامعى ، وتكيف شخصيتهم ، وإنسجام مواقفهم السلوكية ، هذا بالإضافة إلى نمو مهاراتهم ، وتطور حياتهم المهنية ، وتحسن إنتاجهم بما يسهم فى سهولة تحركهم المهنى وما يترتب على ذلك من زيادة فى الدخل ، وإرتفاع فى مستوى المعيشة بالنسبة لهؤلاء الأفراد .

٧) على الرغم من وجود العديد من الأسباب المؤدية إلى أنخفاض مستوى تقدم الطلاب فى دراستهم العالية أو الجامعية عند المقارنة بمستواهم الدراسى السابق فى التعليم الثانوى ، إلا أن جميع الطلاب المتخرجين من التعليم الثانوى المصرى بنوعيه التقليدى والشامل بالإضافة إلى (٨٨,٦ %) من الطلاب المتخرجين من التعليم الثانوى السعودى ، يرون بأن تدنى مستواهم الحالى – على الأقل فى المستوى الأول من التعليم العالى أو الجامعى – عن مستواهم فى الدراسة الثانوية يرجع إلى بعض الصعوبات التى تواجههم نتيجة

إختلاف نظام الدراسة الجامعية أو العالية عن نظام الدراسة الذى إعتادوه فى المراحل السابقة للجامعة .

٨) يختلف ترتيب الصعوبات التى يواجهها الطلاب فى الجامعة نتيجة لإختلاف طبيعة نظام الدراسة الجامعية ، وطبيعة نظام الدراسة الثانوية فى نفس الوقت .. فالطلاب المتخرجون من التعليم الثانوى التقليدى ، إذا إلتحقوا بالجامعات التى يطبق فيها نظام الساعات المعتمدة أفزعتهم – فى المقام الأول – كثرة الألفاظ والمفاهيم والمصطلحات الخاصة بهذا النظام وبخاصة فى بداية تسجيلهم للمواد التى يختارون دراستها ، أما أقرانهم الذين يلتحقون بالنظم الجامعية التقليدية فيفزعهم كثرة المواد الدراسية وما تحويه من معلومات ومعارف .. وعلى الرغم من المجالات العلمية المتاحة فى التعليم الثانوى الشامل إلا أن المتخرجين من هذا النوع يفزعون من وجود العديد من المجالات العملية والتجارب التى تتطلب الدراسة منهم القيام بإجرائها .

٩) يوجد شبه إجماع بين أفراد الفئات الثلاث على أن " إعطاء الحرية لهم فى إختيار مجالات الدراسة وتحملهم مسئولية هذا الإختيار " يحتل المرتبة الثانية فى الصعوبات المؤدية إلى تدنى مستواهم الدراسى الجامعى عن مستواهم السابق .

١٠) إن تقسيم العام الجامعى إلى فصلين دراسيين ، يدرس الطالب فى كل منهما مواد منفصلة عن مواد الفصل الأخر ، ووجود الأبحاث والأعمال الفصلية وكثرة الإختبارات خلال الفصل الدراسى وفى نهايته ، يشعر الطالب المتخرج من الثانوية التقليدية بصعوبة التعليم الجامعى القائم على نظام الساعات

المعتمدة ، بينما لا يشكل ذلك صعوبة تذكر بالنسبة لأقرانه الملتحقين بالتعليم الجامعى التقليدى سواء تخرجوا من التعليم الثانوى التقليدى أم الشامل .

١١) يوجد إختلاف واضح بين الطلاب الملتحقين بنفس النظام الدراسى السائد فى الكلية إذا إختلفت طبيعة دراستهم الثانوية ... فعلى سبيل المثال يتأثر التقدم الدراسى للطالب فى الجامعة بعدم أستقرار الجداول وتغيرها المستمر وكثرة عدد الطلاب فى المحاضرات .

١٢) تشكل حاجة الدراسة الجامعية إلى مجهود أكثر وعمل مكثف صعوبة تحتل المركز الثالث بالنسبة لخريجى الثانويات الشاملة والمركز الخامس بالنسبة لخريجى الثانويات التقليدية بالكليات التى لا تطبق فيها نظام الساعات المعتمدة ، بينما لا تشكل أى صعوبة بالنسبة لأقرانهم الملتحقين بالدراسة الجامعية المؤسس على نظام الساعات المعتمدة .

١٣) على الرغم من إعتقاد معظم المتخرجين من الثانويات التقليدية والشاملة بأن إتاحة الحرية لهم فى إختيار مجال الدراسة كان سببا فى تدنى مستواهم الدراسى فى الجامعة عن مستواهم الدراسى خلال سنوات الدراسة الثانوية التقليدية والشاملة ساهم فى تعويد الطلاب الإعتماد على النفس ، وأتاح الفرصة فى الحكم على قدراتهم وتقويم أنفسهم تقويما ذاتيا ، ونمى لديهم القدرة على التفكير العلمى والمناقشة الواعية مع أساتذتهم هذا بالإضافة إلى إتقانهم لبعض المجالات المرتبطة بالحياة .

١٤) على الرغم من عدم إزدياد الفعالية الداخلية للتعليم الثانوى الشامل عند المقارنة بالفعالية الداخلية للتعليم الثانوى التقليدى ، إلا أن الفعالية

الخارجية للتعليم الثانوى الشامل تفوق إلى حد كبير الفعالية الخارجية للتعليم التقليدى .. حيث تشير النتائج إلى تأكيد ٧٩,٢ % من خريجى المدارس الثانوية الشاملة بأنهم يجنون ثمار إختياراتهم لبعض المجالات الدراسية المتخصصة التى درسوها فى المرحلة الثانوية ، ويؤكد هذه الاستفادة ٧٢% من خريجى التعليم الثانوى التقليدى الذين يرون مستوى خريجى الثانوية الشاملة أفضل بكثير من مستواهم الدراسى فى الجامعة .

١٥) تتضاءل الفوائد التى يجنيها خريجو التعليم الثانوى الشامل – من حيث الكم أو الكيف – أمام الفوائد الكمية أو الكيفية التى يجنيها خريجو التعليم الثانوى المطور .. حيث تشير النتائج إلى أن خريجى الثانوى المطور لا يواجهون الصعوبات التى يواجهها رفاقهم من خريجى الثانويات الشاملة أو التقليدية – النسب المئوية لعدد الذين تواجههم هذه الصعوبات من التعليم الشامل والتقليدى دالة عند المستوى ثقة ٩٥% على الأقل – ومن المؤشرات الدالة على ذلك ما أكدته الدراسة من عدم شعور خريجى الثانويات المطورة بالتغير فى نظام الدراسة العالية أو الجامعية ، إعتمادهم على أنفسهم فى معظم إختياراتهم للمجالات الدراسية وإنخفاض درجة حاجتهم إلى الإرشاد ، وسهولة توجيههم إلى ما ينفعهم ، وتناقص الصعوبات التى يواجهونها فى دراستهم الجامعية ، مع تحسن مستواهم الدراسى أو السير بنفس المعدل السابق ، والإقتناع بنظام الدراسة والرضا عنه .

١٦) يرى ٤٥% من خريجى الثانويات الشاملة بضرورة تعميمها لتميزها بالقدرة على الجمع بين الدراسة الثانوية النظرية والفنية ، فى حين يرى ٩٣,٨ % من خريجى الثانويات المطورة بضرورة الإستمرار فى التطبيق وتعميم فكرة التعليم الثانوى المطور لقدرته على ربط المدرسة بالواقع المحيط بها

، وإستجابته السريعة للتغيرات العصرية ، وتأهيله للطالب من أجل التكيف مع الحياة المستقبلية .

١٧) إن مؤشرات زيادة فعالية التعليم الثانوى المطور عن فعالية كل من التعليم الثانوي التقليدي والشامل تفرض علينا القيام بالكثير من الإجراءات التى من شأنها تحسين هذه الفعالية ، أو المحافظة على معدلها الحالى ، مع التفكير فى الأخذ بفكرة هذا النوع من التعليم الثانوى والعمل على تجربته فى مصر . ومن الإجراءات اللازمة فى هذا المجال مايلى :

أ- إعادة النظر فى عدد الساعات الدراسية وكذلك المناهج والمقررات.

ب- الإستمرار فى تعميم فكرة المدارس الثانوية المطورة لما لها من فوائد.

ج- توعية أولياء الأمور والمدرسين والطلاب بالنظام المطور وفوائده.

د- إعادة النظر فى إعداد المعلم بما يتماشى مع فكرة المدرسة الثانوية المطورة .

ه-ربط المدرسة الثانوية المطورة بالبيئة بحيث تخدم مناهجها الطالب الذى يرغب فى مواصلة تعليمه ، وتخدم المجتمع المحيط بإمداده بالإحتياجات البشرية.

و- مراعاة التماثل فى الظروف عند تجريب المناهج الدراسية الجديدة على المدارس شريطة أن يكون التغير فى المناهج له ما يبرره .

ز- محاولة الإستفادة من الإمكانات المتاحة فى البيئة المحيطة بالمدرسة لتحقيق رسالة المدرسة الثانوية المطورة على خير وجه .

قائمـة المـراجـــع

١. أحمد حسن البنان ، تجربة المدرسة الثانوية الشاملة مدرسة المستقبل : والتجربة بين الأمس واليوم فى طنطا ، بدون تاريخ .

٢. أحمد حسن البنان، تقرير شامل عن تجربة المدرسة الشاملة ومسيرتها الراهنة فى إطار واضع الهدف تحقيقا وسعيا للأمل المرتبط بهذه التجربة ، إدارة طنطا التعليمية ، بدون تاريخ .

٣. أحمد حسن البنان ، خطاب موجه إلى وزير التعليم بديوان الوزارة بالقاهرة فى ٢٠ / ١٢ / ١٩٨٦ م بخصوص المدرسة الشاملة .

٤. أحمد غنيمي مهناوى ، " دراسة مقارنة للمدرسة الشاملة الأمريكية والمدرسة البوليتكنيكية السوفيتية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية ببنها ، ١٩٨٨ م .

٥. أحمد منير مصلح ، نظم التعليم فى المملكة العربية السعودية والوطن العربى: دراسة نظرية وتحليل مقارن لنظم التعليم العربى ومشكلاته الرياض : جامعة الملك سعود ، ١٤٠٢هـ (١٩٨٢م) .

٦. إدارة التعليم بالطائف ، الكراس الإحصائى لمدرسة ثقيف الثانوية ، الأعوام الدراسية ١٤٠٥ /١٤٠٦ -١٤٠٨ /١٤٠٩ هـ .

٧. التطوير التربوى ، التوثيق التربوى ، الرياض : مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوى ، العددان ٢٦ ،٢٧، ١٤٠٥ -١٤٠٦ هـ .

٨. المجالس القومية المتخصصة ، المدرسة الشاملة ، العدد الرابع ، السنة الأولى ، أكتوبر ١٩٧٦ م .

٩. المركز القومى للبحوث التربوية ، التجريب التربوى : دراسة توثيقية ، القاهرة ، ١٩٨٧ م .

١٠. جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، اللقاء السنوى الأول " التعليم الثانوى المطور فى المملكة العربية السعودية ، الواقع والتطلعات فى الفترة من ١٤ - ١٦ / ٨ / ١٤٠٩ هـ " الرياض : الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، مجموعة أبحاث المؤتمر .

١١. جيمس ن . جونستون ، مؤشرات النظم التعليمية ، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٧ م .

١٢. محمود عبد العزيز البدر ، " العلاقة بين مستوى التحصيل فى الثانوية العامة وفى الجامعة للطلاب المقبولين بجامعة الملك سعود فى الفصل الدراسى الأول من عام ١٣٩٧ هـ " بحث مقدم لمؤتمر المسئولين عن القبول والتسجيل بالجامعة العربية المنعقد فى دولة الإمارات العربية عام ١٤٠٠هـ ، ١٩٨٠ م .

١٣. رجاء أبو علام وفتحى الديب ، " القوة التنبؤية لمجموعة درجات إمتحان شهادة الثانوية العامة بأداء الطلبة فى جامعة الكويت " ، المجلة التربوية لجامعة الكويت ، العدد الرابع ، المجلد الثانى ، مارس ١٩٨٥ .

١٤. زينب محمود محرز ، المدرسة الشاملة : دراسة مقارنة ، وزارة التربية والتعليم ، مركز الوثائق والبحوث التربوية ، مطبعة الوزارة ، ١٩٦٦ م .

١٥. سهير محمد أحمد حوالة ، " دراسة تحليلية تقويمية لتجربة المدرسة الثانوية الشاملة بمصر " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإسكندرية ، كلية التربية ، ١٩٨٣ م .

١٦. شحاتة عبد الخالق ، " دراسة تقويمية للمدرسة التجريبية بمدينة نصر " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأسكندرية ، كلية التربية ، ١٩٧٩ م .

١٧. عبد الله السيد عبد الجواد ، " الفاقد الكمى فى المرحلة الإبتدائية فى ج . م . ع " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، ١٩٧٧ م .

١٨. عبد الله السيد عبد الجواد ، الوظائف الإقتصادية والإجتماعية للتربية والتخطيط لإنجاحها ، مكة المكرمة : مكتبة الطالب الجامعى ، ١٤٠٨ هـ .

١٩. عبد الله السيد عبد الجواد ، عبد الوهاب أحمد ظفر ، نظام الساعات المعتمدة فى المدارس الثانوية والتعليم العالى السعودى : دراسة لبعض المميزات والسلبيات المرتبطة بإجراءات التنفيذ ، تحت النشر.

٢٠. عبد الله عبد المجيد بغدادى ، الإنطلاقة التعليمية فى المملكة العربية السعودية : أصولها – جذورها – أولياتها ، جدة : دار الشروق ، الجزء الثانى ، ط ٢ ، ١٤٠٦ هـ (١٩٨٥ م) .

٢١. عبد الله محمد الزيد ، التعليم فى المملكة العربية السعودية : أنموذج مختلف ، د . ن ، ١٤٠٤ هـ .

٢٢. ف كومبيز ، أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر ، (ترجمة) أحمد خيرة كاظم وآخر ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧١ م .

٢٣. محمد على الملق ، " العلاقة بين علامات الثانوية العامة وعلامات الدراسة الجامعية " ، مجلة كلية الآداب ، جامعة الملك سعود " المجلد الحادى عشر ، العدد الأول ، ١٩٨٤ م .

٢٤. مدرسة هوازن الثانوية المطورة ، ملفات الطلاب وسجلاتهم التعليمية .

٢٥. مكتب التربية العربى لدول الخليج ، دليل قياس كفاءة النظام التعليمى ، الرياض ، مكتب التربية العربى ، ١٩٨٣ م .

٢٦. نادية شريف ، " دراسة مقارنة لمستويات النجاح والقيمة التنبؤية فى المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدى العام " ، المجلد الرابع شتاء ١٩٨٨ .

٢٧. وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوكيل للتعليم الإعدادى والثانوى ، خطاب موجه من المدير العام إلى السيد الأستاذ رئيس الإدارة المركزية للتعليم الثانوى ، الإدارة العامة للتعليم الثانوى ، ١٩٨٨ م .

٢٨. وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوكيل للتعليم الثانوى ، ستتسل ، د ، ت .

٢٩. وزارة المعارف ، القرار (٨٥) فى ١١ / ٣ / ١٤٠٥ هـ بشأن " تنظيم وبرامج التعليم الثانوى المطور " .

٣٠. وزارة المعارف ، ، خلاصات إحصائية ومؤشرات أساسية للتعليم بوزارة المعارف ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ ، الرياض : مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوى ، ١٤٠٦ هـ .

٣١. وزارة المعارف ، مشروع التعليم الثانوى المطور ، دليل المدرسة الثانوية المطور ، الرياض : مطابع الفرزدق التجارية ،١٤٠٦ هـ .

32. AL, Saeed Mohamed. : A Comparative study of the collegiate success of graduates of comprehensive secondary school and traditional secondary schools in selected regions of Saudi Arabia, Ph. D, Indiana Un., 1980 .

33. Becker, Garys., Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with special references to Education, New York : National Bureau of Economic Research, 1964 .

34. Cohn, Elchanan, The Economics of education, Massachusetts, ballinger publishing company, 1979.

35. Durflinger, G.W.: "The prediction of college success., A summary of recent firdings ", College University Jurnal, No. 19 , 1943 .

36. Gerhard, Dietrich, : " The emergence of the credit system in American Education considered as a problem at social and intellectual history " , The American Association of University Professors Eulletion , No.41, Winter 1955, PP. 649-668 .

37. Griffore, R.J.& Griffore, G.D. : "Some correlates of high and low first term achievement in college", college student journal, year 16, No. 3, 1982, PP. 249-253 .

38. Jean, Claude Eicher etal., The economics of new educational media, Vol. 3, cost and effectiveness, overview and synthesis, the Unesco Press, 1984.

39. Loxley, W., " Wastage in Education", The International Encyclopedia of Education Research and Studies, Oxford : Pergamon Press, 1985, Vol.9, PP. 5551-1553 .

40. McNemar, a, " Psychological Statistics", New York., Tohnwilly & Sons, Inc., 1954.

41. Oja, Folagan , " Entry Grades and Academic Performance in Nigerian Niversities ", Vol.1, 31, No.1, November. 1976.

42. Schwartz, M.M. & E.E Clark , " Prediction of success in Graduate school at Rugers University ". Journal of education research, No.53, Vol. 3, 1954.

43. Stronk, David R., "Prediction Performance from college admission criteria Nursing outlook, Vol.1, No.,9, 1979.

44. Woodhall, M., "Cost – Effectiveness Analysis in education "., The in. En ....., Ibid, Vol. 2, PP.1044-1046.

45. Woodhall, M., " Economics of education ", Ibid , Vol.3, PP, 1546-1553.

الفصل الثالث

بعض المتطلبات التربوية لمدارس المكفوفين بجمهورية مصر العربية *

" دراسة ميدانية "

دراسة أعدها المؤلف بالاشتراك مع أ . د / نادى كمال عزيز ، أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بأسوان جامعة جنوب الوادى .

الفصل الثالث

بعض المتطلبات التربوية لمدارس المكفوفين بجمهورية مصر العربية (*)

" دراسة ميدانية "

مقدمة :-

تهتم الدول المتقدمة بتربية المعوقين ، حيث إن هذه الفئة لم تأخذ حقها ونصيبها كاملا فى الحياة العامة ، فمنهم المعوقين بصريا ، والمعوقين سمعيا والمعوقين عقليا وذلك تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بالرغم من إرتفاع تكلفة رعاية المعوقين من أى نوع من الأنواع السابقة ، وذلك توفيرا لطاقات إنتاجية يستفيد منها المجتمع بتحقيق أكبر قدر من النمو للمعوق وتجعله يحيا حياة كريمة فى المجتمع بعد إنتهاء تعليمه وتأهيله .

ونبع هذا الإهتمام من عدد المعوقين حيث يمكن القول بأن عدد ذوى العاهات سواء جسدية أم عقلية أم نفسية تقدر بحوالى ٤٥٠ مليون شخص أى ١٠/١ من سكان العالم تقريبا ، ووفق تقديرات أخرى بما هو أكثر من ذلك نظرا لكون (العاهة) أو الإعاقة ظاهرة نسبية فإن الأرقام تتفاوت حول تقدير حجمها مثال ذلك أن عدد المكفوفين فى العالم يقدر ما بين (١١ – ٤٢) مليون بحسب درجة ضعف البصر التى تعتمد على نقطة فى التحديد .

(*) دراسة أعدها المؤلف بالاشتراك مع أ . د / نادى كمال عزيز أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بأسوان جامعة جنوب الوادى .

وكان المكفوفين فى مصر القديمة موضع الترحيب والاهتمام فى الولائم التى تقام على ضفاف النيل ولم تنشا مدارس مطلقة لتعليم المعوقين بصريا منذ عصر القدماء المصريين حتى عهد الخديوى إسماعيل الذى تولى حكم مصر منذ ١٨١٢م حتى عام ١٨٧٩م .

وعملت اليونسكو منذ أيامها الأولى على تحسين التربية الخاصة للمعوقين ، وفى عام ١٩٦٦ م وضع برنامج شامل لتنمية التعاون مع الأمم المتحدة ووكالاتها الأخرى بإجراء استقصاءات ودراسات على النطاق العالمى فى مجال التربية الخاصة للمعوقين بصريا وسمعيا وعقليا وحركيا ، وتزويد الدول الأعضاء بخدمات الخبراء والمستشارين للمساعدة على تخطيط الأنشطة للمعوقين وتدريب معلميهم ، وقدمت دعما لأكثر من ٢٠٠ مشروع فى ٨٠ دولة فى أرجاء العالم ، كما ساعدت اليونسكو فى تنظيم حلقات عمل مسرحية وحلقات تدارس للمثلين الصم ، ونشرت عملا كبيرا عن توحيد طريقة بيريل ووضعت مشروعا لتمكين مدارس المعوقين ومؤسساتها ولا سيما فى الدول النامية من شراء المعدات والمواد الخاصة من الخارج ، ومن هنا قررت الجمعية العامة للأمم المتحدة أن يكون عام ١٩٨١م هو العام الدولى للأشخاص المعوقين.

وقد بدأت خدمات التربية الخاصة فى مصر منذ ثلاثين عاما مع المكفوفين ثم تلاه الصم فالتفوق العقلى والتخلف العقلى علاوة على النجاح فى إنشاء خدمات تعليمية فى بعض المؤسسات . إلا أن الظروف التى تمر بها البلاد من الناحية الإجتماعية و الإقتصادية قد أثرت إلى

درجة كبيرة فى برامج التربية الخاصة وتنميتها وتحقيق كفاءتها المنشودة.

والكفيف تؤثر عليه عوامل أخرى بالإضافة إلى العوامل السابقة وهى العوامل الفسيولوجية حيث إن الكفيف يعانى عجزا خلقيا وهو العجز عن الرؤية فالأشياء عنده لا لون لها ولا يستطيع التعرف على خصائصها إلا بالحواس الأربع الأخرى (الشم – التذوق – السمع – اللمس) ، وتلعب البيئة دورا كبيرا فى إدراك الكفيف لتلك الأشياء وتكوين إتجاهاته نحوها ونحو الآخرين .

وهذا النوع من العجز يسبب للكفيف بعض الأزمات النفسية التى قد تؤدى به إلى سوء التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ولذا تدعو الضرورة إلى الإهتمام بدراسة المتطلبات التربوية التى تتصل بتعليم المكفوفين ومدى توافرها بمدارس النور والأمل بجمهورية مصر العربية.

الإحساس بالمشكلة

بالرغم من المحاولات التى تبذل من جانب وزارة التربية والتعليم لتوفير سبل التعليم للأطفال المكفوفين تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص إلا أن بعض المتطلبات التربوية تجعل الحاجة ماسة إلى بذل المزيد من الجهد والعمل والدراسة فى مجال تعليم المكفوفين .

ومن خلال زيارة الباحثين لبعض مدارس المكفوفين لاحظا عدم تحقيق بعض المتطلبات التربوية ، والتى تتعلق بالهداف أو شروط القبول

أو الكتب المدرسية ، ومعلم المكفوفين ، وطرق تدريسهم ، والوسائل التعليمية والتجهيزات والمعينات البصرية ، والأنشطة المدرسية ، والتقويم ، الإمكانات المادية والبشرية ، والرعاية النفسية والإجتماعية والطبية للمكفوفين .

ووضع الباحثان هذا الشعور موضع الدراسة الإستطلاعية فقاما ببعض المقابلات مع بعض معلمى وموجهى المكفوفين والمتخصصين فى هذا المجال وأكدوا أن بعض المتطلبات التربوية لمدارس المكفوفين فى حاجة إلى دراسة لتوضيح مدى تحقيقها فى مدارس المكفوفين .

وفى ضوء ذلك تبلورت مشكلة الدراسة فيما يلى : " دراسة المتطلبات التربوية ومدى تحقيقها فى مدارس المكفوفين بجمهورية مصر العربية " .

هدف الدراسة

تعرف مدى تحقيق مدارس المكفوفين للمتطلبات التربوية والوقوف على جوانب القوة وعلاج جوانب القصور .

تساؤلات الدراسة

تجيب الدراسة عن التساؤل الرئيسى التالى :

ما المشكلات التى يعانى منها المكفوفون وضعاف البصر بمدارس النور والأمل ؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى التساؤلات التالية :

١. ما المشكلات المتصلة بالأهداف التعليمية والتربوية ؟

٢. ما المشكلات المتصلة بشروط الالتحاق بالمكفوفين وضعاف البصر ؟

٣. ما المشكلات المتصلة بالكتب المدرسية ؟

٤. ما المشكلات المتصلة بمعلم المكفوفين ؟

٥. ما المشكلة المتصلة بطرق تدريس المكفوفين ؟

٦. ما المشكلات المتصلة بالوسائل التعليمية والتجهيزات والمعينات البصرية ؟

٧. ما المشكلات المتصلة بالأنشطة المدرسية ؟

٨. ما المشكلات المتصلة بالأمكانات المادية والبشرية ؟

٩. ما المشكلات المتصلة بالرعاية النفسية والإجتماعية والطبية للمكفوفين ؟

١٠. ما المشكلات المتصلة بتقويم المكفوفين وضعاف البصر ؟

منهج الدراسة

قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفى .

أدوات الدراسة

إستبانة من إعداد الباحثين تتناول المتطلبات التربوية السابقة

حدود الدراسة

بعض مدارس المكفوفين الإبتدائية بالوجه القبلى والوجه البحرى وذلك فى عام الدراسى ١٩٩٠ / ١٩٩١ م .

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مائة معلم ومعلمة من معلمى المكفوفين والذين قضوا أكثر من خمس سنوات فى العمل بمدارس المكفوفين والجدول التالى يوضح توزيع عينة الدراسة بجمهورية مصر العربية .

جدول (١)

توزيع مجموعة الدراسة بجمهورية مصر العربية

المكان	وجه قبلى			وجه بحرى		إجمالى
	أسيوط	سوهاج	بنى سويف	أسكندرية	القاهرة	
	٢٢	١٥	١٣	٢٣	٢٧	١٠٠

مصطلحات الدراسة

١- الإعاقة :

يقصد بها كل قصور فى نمو الطفل جسميا أو عقليا أو نفسيا .

الطفل المعوق :

هو كل طفل لا يستطيع تأمين حاجاته الأساسية بشكل كلى أو جزئى

أو هو كل فرد فقد قدرته على مزاولة عمله أو القيام بعمل أخر نتيجة لقصور بدنى أو عقلى أو جسمى . (٩ ، المادة الثانية) .

٣- الطفل الكفيف :

يعرف فى هذه الدراسة على أنه الطفل الذى يتراوح عمره ما بين ٦-١٢سنة ويعانى عجزاً كليا في القدرة البصرية .

خطوات الدراسة

للإجابة عن تساؤل الدراسة وتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بالإحراءات التالية :

١- تحليل القرار الوزارى رقم ١٥٦ لسنة ١٩٦٩ م بشأن اللائحة وفصول التربية الخاصة .

٢- تحليل بعض الدراسات التى تناولت تعليم المكفوفين ومتطلباتهم .

٣- تحليل بعض المتطلبات المتصلة بالمكفوفين .

٤- الزيارات الميدانية لبعض مدارس المكفوفين بالوجهين القبلي والبحري .

٥- المقابلات الفردية مع بعض المتخصصين والمشرفين على مدارس المكفوفين .

٦- في ضوء ما سبق قام الباحثان بإعداد إستبانة تتكون من عشرة محاور تتضمن المتطلبات التربوية السابق الإشارة إليها :

وتتكون الإستبانة من (٦٠) عبارة وتم صياغة الإستبانة كما يلي :

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا

٧- قام الباحثان بعرض الإستبانة على لجنة محكمين من بعض السادة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية و بعض خبراء التربية الخاصة وخاصة المكفوفين وذلك للتحقق من صدق عبارات الإستبانة وملائمتها لمحاورها .

٨- في ضوء بعض آراء السادة المحكمين قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات وحذف البعض الآخر وإضافة عبارات وأصبحت الإستبانة في صورتها النهائية مكونة من خمسين عبارة .

٩- قام الباحثان بالتحقق من ثبات الإستبانة بطريقة الإحتمال المنوالي وكانت قيمة الثبات (٠,٧٧) ومنها أمكن إيجاد معامل الصدق الذاتي

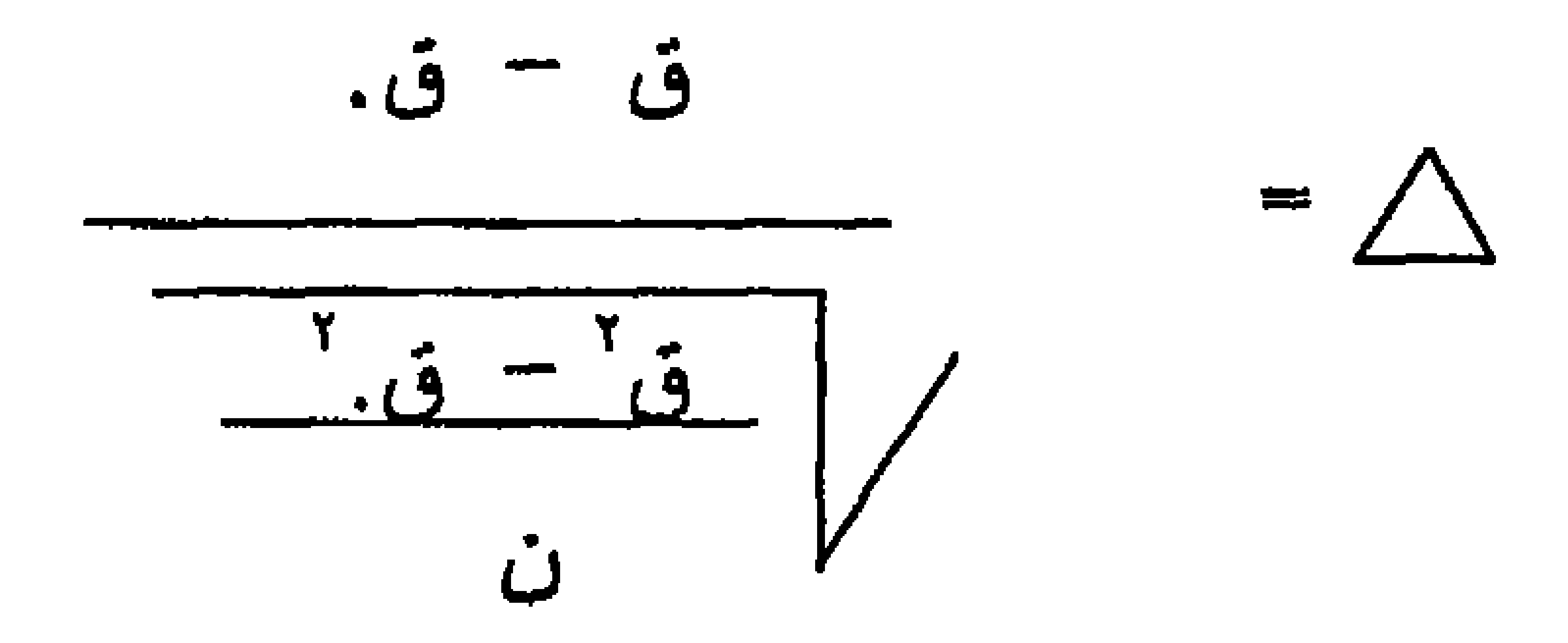
= $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ = $\sqrt{٠,٧٧}$ = ٠,٨٨ .

١٠- بعد التأكد من صدق وثبات الإستبانة تم تطبيقها على مجموعة الدراسة وذلك عن طريق المقابلات الشخصية .

١١- قام الباحثان بتحليل النتائج إحصائيا وذلك بإتباع ما يلى:

- حساب النسب المئوية لكل عبارات الإستبانة بالنسبة لمجموعتى الدراسة بالوجهين القبلى والبحرى فى البدائل الثلاث نعم ، إلى حد ما ، لا .
- تم توزيع نسبة (إلى حد ما) بنسبة وجودها فى (نعم) (لا) .

قام الباحثان بحساب دلالة النسبة المئوية للموافقة بإستخدام المعادلة



$$\triangle = \frac{ق - ق.}{\sqrt{\frac{ق^{٢} - ق.^{٢}}{ن}}}$$

حيث ق : النسبة المئوية المستخرجة ، ق. : نسبة مئوية معيارية وتساوى ٠,٥٠ ، ن : عدد عينة الدراسة ، △ دلالة النسبة المئوية.

وتكون △ دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٥) إذا كانت أكبر من (١,٩٦) وأقل من (٢,٥٨) ، وتكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) إذا كانت أكبر من (٢,٨٥) .

- للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الوجهين القبلى والبحرى قام الباحثان بإستخدام المعادلة :

$$ز = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{2 أ ب}{ن}}}$$

حيث (ز) هى النسبة الحرجة للفروق بين النسبتين غير المرتبطتين م١ ، م ٢ ، وتتحدد قيم أ ، ب من العلاقتين الآتيتين :

$$أ = \frac{أ_1 + أ_2}{2} \quad ، ب = 1 - أ$$

ن :عدد مجموعة الدراسة فى كل من الوجهين القبلى والبحرى. وتكون (ز) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ، إذا كانت أكبر من (١,٩٦) وأقل من (٢,٨٥) وتكون دالة ا عند (٠,٠١) إذا كانت أكبر من (٢) وأقل من (٣,٢٩) وتكون دالة عند مستوى (٠,٠٠١) إذا كانت أكبر من (٣,٢٩) .

إجراءات الدراسة

أولا : الدراسة النظرية :

تتناول الدراسة ما يلى :

(١) الطفل المعوق بصريا :

تطلق كلمة معوق على كل فرد لا يستطيع تأمين حاجاته الأساسية بشكل كلى أو جزئى ، والكفيف يمثل أحد أنواع الإعاقة وهى الإعاقة البصرية التى لها عدة تعريفات فنجد من المنظور الطبى تعرف على أنها الحالة التى يفقد فيها الفرد القدرة على الرؤية بالعين وذلك نتيجة خلل طارئ أو خلل ولادى (خلقى) ، ومن المنظور الإجتماعى تعنى الشخص الذى يحتاج إلى مساعدة إجتماعية نظرا لضعف بصره أو فقده مما يجعله يحتاج إلى شخص أخر يقوده فى بيئة غير معروفة لديه .

أما من الناحية التربوية فيعرف الكفيف على أنه الشخص الذى يعجز عن إستخدام بصره فى الحصول على المعرفة بالقراءة العادية ولا يستطيع أن يتابع الدراسة بالمدرسة العادية ، ولكنه قد يستطيع الحصول على المعرفة بإعتماده على حواسه الأربع الأخرى ، ومن المنظور المهنى " بأنه الفرد الذى لا يستطيع ممارسة عمله الذى يجيده بسبب إعاقته البصرية . وبذلك يعجز عن كسب رزقه " .

(٢) السمات الرئيسية لشخصية المعوق بصريا :

إن إدراك الكفيف للأشياء إدراكا ناقصا لأنه لا يملك القدرة على الرؤية وينعدم بذلك وجود البعد البصرى فيها مما يجعل الكفيف يعتمد

على حواسه الأخرى ، وعجز الكفيف عن الرؤية تنشئ عنده إختلاف في أنماط سلوكه عن سلوك الطفل العادي .

وفيما يلي إستعراض لأهم آثار العجز البصري على شخصية الكفيف :

أ- عاجز عن ممارسة الكثير من ألوان النشاط التي يمارسها المبصر تتمثل في حركته البطيئة الخالية من الثقة بالنفس والتي تتسم بالحذر والحيطة .

ب- يميل إلى عدم الخوض في مغامرات إستطلاعية قد تجلب له الهزل ، ولذلك يكبت في نفسه دافعا إنسانيا أصيلا هو دافع المعرفة وحب الإستطلاع .

ج- نظرا لعطف الآخرين عليه وخاصة في الأسرة تظهر الإتكالية في شخصيته بحجة أنه عاجز .

د- يميل إلى الإنطواء والعزلة حتى يتفادى ما يوجه إليه من إهانات قد تمس شخصيته وكرامته .

ه- حياته مليئة بالصراعات والقلق .

و- البيئة تؤثر تأثيرا مباشرا في بناء شخصية الكفيف سلبا وإيجابا .

ز- يلجأ الكفيف إلى الحيل الدفاعية ومنها التبرير .

ح- يتمتع بقدرة على إستعمال أصابعه وإتقان حركة تلك الأصابع.

(٣) تطور تربية المعاقين بصرياً:

تغيرت تربية المعوقين بصرياً في الوقت الحاضر عما كانت عليه في الماضي، وشمل هذا التغير أهداف وأسس تربية هؤلاء المعوقين وكذلك المناهج وطرق التدريس، ومضت قرون كثيرة قبل أن ينبثق نور العلم فيضيئ للمكفوفين الطريق.

ولم يستطع المكفوفين تعلم القراءة والكتابة قبل القرن الثانى عشر الميلادى ، ولعل أقدم مؤسسة تعليمية أنشئت للمكفوفين هى جامعة الأزهر التى أنشئت عام ٩٧٠م – ٣٥٩هـ في مصر، بينما كانت أقدم مؤسسة أوروبية عامة أنشئت للمكفوفين هى ملجأ الخمسة عشر التى مازالت قائمة في باريس والتى أسسها لويس التاسع ١٢٦٠م، وعقب ذلك أقيمت عدة ملاجئ صغيرة في بلدان أوربية أخرى وأسست الجمعيات الأخوية لرعاية المكفوفين ، أما التوصل الى تصميم حروف بارزة معترف بها للمكفوفين فلم يتحقق إلا فى القرن السادس عشر وكان ذلك فى إيطاليا وأسبانيا.

وانتهت العصور الوسطى كمرحلة تحول فيها المكفوفين من أصحاب عاهات وعجزة فى مجال العلم والمعرفة إلى متعلمين وعلماء أبهروا مجتمعهم بنبوغهم وفكرهم . أما القرن الثانى عشر ففتحت فيه أول مدرسة لتعليم المكفوفين فى العالم ١٧٨٤م فى باريس وأول مؤسسة من هذا النوع فى انجلترا ١٧٩١م، وهكذا انتشرت مدارس المكفوفين فى عواصم أوروبا وخاصة بعد اختراع لويس بيريل طريقته لتعليم المكفوفين القراءة والكتابة ، ولكن فى مستهل القرن التاسع عشر وضعت

مشكلات المكفوفين موضع الأعتبار فسمح لهم بالتجمع فى جمعيات ونقابات تنادى بمطالبهم وتعبر عن أعمالهم يدوياً ومهنياً وفكرياً.

أما فى مصر فتربية المكفوفين بدأت منذ أيام (تاج) سنة ٢٦٠م وهو من وزراء الأسرة الخامسة وكذلك جهود (بيتى الأول) ثالث وأعظم ملوك الأسرة السادسة، وكان المكفوفون يتلقون من الكهنة فى مصر القديمة أنماطا من التعليم. وكان نظام الكتاتيب فى نهاية القرن الثامن عشر بالزوايا والمساجد يلتحق بها التلاميذ العاديين وذوى العاهات وخاصة المكفوفين وضعاف البصر ونصت لائحة رجب(١٢٨٤هـ-١٨٦٨م) على أنه يمنع من دخول المكاتب الأطفال الذين لديهم أمراض منفرة ومعدية ولا يضر وجود ذوى عاهات غير معدية كالعمى والعرج وهذا يوضح الأهتمام بالمكفوفين وغيرهم.

وأنشئت معاهد للمكفوفين كان يطلق عليها معاهد العميان بالزيتون وقد ألحق بهذه المعاهد مصنعاً لتشغيلهم ، أما برامج الدراسة فكانت تسير وفق برامج التعليم الأولي وكان التلاميذ يدرسون الى جانب المواد الثقافية الموسيقى والأشغال اليدرية، وألحق ببعض المدارس الأولية فى ذلك الحين فصول خصصت للمكفوفين وذلك بعد أن لمست الوزارة نجاح هذا التعليم ، ونتيجة لذلك أنشئت ثلاث معاهد للمكفوفين ١٩٤٢م أحدهما فى أسيوط والأخر فى طنطا والثالث فى الأسكندرية.

وأهتمت الثورة بتعليم المعوقين بصرياً بجميع مراحل التعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى ولأول مرة عام ١٩٥٨م تقدم التلاميذ المكفوفين لامتحان الشهادة الإبتدائية ثم تقدم الناجحون منهم لامتحان

الشهادة الإعدادية لأول مرة عام ١٩٦١م، ثم تقدم المكفوفين لامتحان الثانوية العامة عام ١٩٦٤م وكان عددهم آنذاك عشرة طلاب فقط .

(٤) الهدف العام من مدارس وفصول التربية الخاصة:

نص القرار الوزارى رقم١٥٦ بتاريخ ١٩٦٩/٩/٢٤م فى شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة للتلاميذ المعوقين الذين تقصر حواسهم أو عقولهم أو قدراتهم البدنية على متابعة التعليم فى المدارس العادية، ويكون الغرض منها توفير الخدمات التربوية والتعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية لهم فى مراحل التعليم المختلفة فى الجهات التى تحددها الوزارة .

ومن الهدف العام السابق يمكن تحديد الأهداف الخاصة التالية والتى تتعلق بالمكفوفين:

١- تحقيق النمو المتكامل لجميع جوانب شخصية الطفل الكفيف.

٢- تأهيل الكفيف لأخذ دورة فى المجتمع وذلك بتزويده بالقدر المناسب من المعرفة والثقافة.

٣- تأهيل الكفيف تأهيلاً مهنياً.

٤- إكساب الكفيف حب العمل اليدوى وأحترامه.

٥- المعاونة فى علاج الآثار النفسية التى تتركها الإعاقة للكفيف.

٦- تدريب الكفيف على مهارات الحركة والأنتقال.

(٥) شروط الألتحاق بمدارس المكفوفين وضعاف البصر

حدد القرار الوزارى رقم ١٥٦ نوعان من مدارس المكفوفين ولكل منهما شروط كما يلى :

١) مدارس النور والأمل للتلاميذ المكفوفين ويقبل بها الحالات الآتية :

أ- التلاميذ الذين فقدوا بصرهم كلية.

ب- التلاميذ الذين تقل حدة إبصارهم عن٦/٦٠ بالعينين معاً أو بالعين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارات الطبية.

٢) مدارس وفصول المحافظة على البصر ويقبل بهما الحالات التالية :

أ- التلاميذ الذين لا تزيد حدة إبصارهم عن ٦/٢٤ ولا يقل عن ٦/٦٠ بالعينين معا أو بالعين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارات الطبية.

ب- التلاميذ الذين يعانون من حالات تناقص مستمر فى حدة الإبصار إذا قرر الطبيب الأخصائى ضرورة إلحاقهم بهذه المدارس أو الفصول ولو كانت حدة إبصارهم تزيد عن ٦/٢٤.

(٦) الكتب المدرسية

تطبع الكتب المدرسية ببنط ٢٤ ، وهذا يجعل الحروف كبيرة الحجم ويراعى أن تكون المسافات بين الحروف والكلمات والسطور واسعة وتتراوح حجم الصفحة ما بين ٩ - ١٢ بوصة أما الحبر الذى

يستخدم فى طباعة هذه الكتب يكون أسود داكن غير لامع وأن يكون الورق برتقالى اللون غير مصقول .

(٧) معلم المكفوفين

هناك شروط يجب أن تتوافر فى معلم المكفوفين بصورة عامة بالإضافة إلى الشروط التالية والتى يجب توافرها فى معلم المكفوفين وضعاف البصر :

- أن يكون شغوف بالمهنة .
- ـ أن يكون ملما بالإتجاهات وطرق التدريس الحديثة الخاصة بالمكفوفين .
- يجب أن يكون لديه القدرة على الإبتكار .
- أن يكون ملما بطرق تعليم المكفوفين .
- أن يكون ملما بالقدرات التعليمية للكفيف وقدراته الخاصة .
- أن يكون ملما بالخصائض الإنفعالية للكفيف .
- أن يكون ملما بأمراض العيون .
- أن يكون متعاون مع الأخصائى الإجتماعى والنفسى والطبيب والإدارة المدرسية .

(٨) طرق تعليم المكفوفين

توجد طريقتان شائعتان لتعليم المكفوفين وضعاف البصر وهما :

أ. **طريقة بيريل :** وتنسب هذه الطريقة إلى لويس بيريل وهى الحروف البارزة إلا أنه بعد عام ١٩١٩ م أجريت تعديلات عليها بطريقة بيريل المعدلة وتقوم على الأساس التالى :

قلم عبارة عن مسمار مثبت فى قطعة خشبية أو من الألمنيوم مناسبة من حيث الحجم والشكل بحيث يتمكن الكفيف من الكتابة عليها بسهولة ، مسطرة معدنية تتكون من فرعين متصلين من طرف واحد بواسطة مفصلة بحيث يتحرك الفرعان بسهولة والفرع العلوى مقسم إلى خانات تختلف بإختلاف حجم المسطرة والخانة العلوية عبارة عن مكان مفرغ من مادة المسطرة وكل خانة مقسمة إلى ستة أقسام ، ومن كل هذه الأقسام الستة يستطيع الكفيف أن يكون جميع الحروف ، أما السطح السفلى فخانته غير مفرغة تحتوى كل منها على ستة أقسام مقابل الستة أقسام فى الفراغ العلوى ، تتحرك هذه المسطرة على لوحة خشبية عريضة بعرض المسطرة يوجد على جانبها حفرتين غير عميقتين تحتويان على ثقوب متقابلة تثبت فيها المسطرة عن طريق بروازين يوجدان فى الفراغ السفلى للمسطرة ويوجد فى الطرف العلوى من اللوحة الخشبية مفصلة فائدتها تثبيت الورق على اللوحة ، والأساس الذى تقوم عليه هذه الطريقة أن الكفيف يمر بأصابعه على النقاط البارزة

فيتعلم القراءة ويكون الورق الذي يستخدمه الكفيف من النوع السميك حتى يستطيع كتابة الكلمات البارزة دون أن يثقب .

ب. **طريقة تيلور :** أول من إبتكر هذه الطريقة لحل العمليات الحسابية وليم تيلور ويمكن إستخدام رموز خاصة بهذه الطريقة لحل جميع العمليات الحسابية ، ولوحة تيلور عبارة عن لوحة معدنية بها ثقوب على شكل نجمة لها ثمان زوايا فى صفوف أفقية ورأسية فى نفس الوقت ، أما الرموز والأرقام فهى عبارة عن منشورات رباعية مصنوعة من المعدن ويوجد نوعان من الأرقام يستخدمان فى العمليات الحسابية . وهناك طرق أخرى لتعليم المكفوفين ومنها التعلم من خلال النماذج والمجسمات ويستطيع الكفيف إدراكها عن طريق حاسة اللمس ويمكن أن يتعلم من خلال الأشياء الحقيقية أى بالإعتماد على الخبرات المباشرة الهادفة ، كما يمكن للكفيف التعلم من خلال الإعتماد على الأجهزة السمعية مثل الإعتماد على أجهزة التسجيل وشرائط الكاسيت ، والكتب الناطقة .

(٩) الوسائل التعليمية والتجهيزات والمعينات البصرية

يجب توفير بعض الوسائل التعليمية للمعوقين وأن تكون هذه الوسائل ذات صلة بالمواد الدراسية المختلفة ، وأن تعين الطفل الكفيف أو ضعيف البصر فى التغلب على الإعاقة البصرية .

(١٠) الشروط الواجب توافرها فى مدراس المكفوفين

هناك شروط عامة يجب توافرها فى أى مدرسة حتى مدارس المعوقين بالإضافة إلى الشروط التالية :

- أن تكون حجرات الدراسة من النوع الواسع الذى يسمح بتزويده بالأجهزة المختلفة التى يحتاجها تعليم المعوقين بصريا .
- أن تزود هذه الحجرات بوسائل الإيضاح البارزة .
- ينبغى ألا تزيد كثافة الفصل عن خمسة عشر تلميذا.
- الإضاءة : يجب أن تسمح حجرات الدراسة بدخول أكبر كمية من الضوء الطبيعى وأن تكون من الجهة الشمالية لجلوس الأطفال ، وإذا تعذر ذلك تضاء جميع أركانها بالنيون.
- لون الجدران : يفضل أن يكون اللون الأبيض هو لون طلاء جدران الحجرات .
- الأثاث : المقاعد يجب أن تكون متحركة ومنفردة لكل تلميذ .
- السبورة : لابد أن تكون من ثلاثة أجزاء يتحرك كل منها إلى الجهة المراد تحويلها إليها وأن يكون لون السبورة أخضر .
- يجب توافر دواليب صغيرة ومنافذ جانبية للأشغال اليدوية .

(١١) الرعاية النفسية والإجتماعية والطبية للمكفوفين يجب توفير ما يلى :

- توفير الرعاية النفسية للطفل الكفيف .
- يعمل الأخصائى الإجتماعى على توثيق الصلة بين الكفيف وكل من يتعامل معه .
- توفر المدرسة الرعاية الإجتماعية للكفيف .

- تتنوع مجالات وميادين النشاط الثقافى والإجتماعى والرياضى كأسلوب فعال فى علاج بعض مشكلات المكفوفين .
- الإهتمام بالأقسام الداخلية وكل ما تحتاج إليه من إشراف وإمكانات.
- يشرف على مدارس المعوقين بصريا والأقسام الداخلية مشرفين ذو طابع ثقافى وخبرة فى التعامل معهم .
- يقوم الأطباء بالفحص الدورى للطفل الكفيف وضعيف البصر .
- ضرورة التعاون والتكامل بين العاملين بمدارس المكفوفين وبين أسرهم .

إجراءات الدراسة الميدانية

قام الباحثان بالإجراءات التالية فى المعالجة الإحصائية للمعلومات المستقاة من أدوات البحث وهى كما يلى :

١- قام الباحثان بحساب النسب المئوية لكل عبارات الإستبانة بالنسبة لمجموعتى الدراسة (وجه قبلى - وجه بحرى) فى البدائل الثلاثة (نعم - إلى حد ما - لا) .

٢- قام الباحثان بتوزيع النسبة المئوية لكل عبارة (فى البديل إلى حد ما) بنسبة تواجدها فى البديلين (نعم ، لا) على سبيل المثال ، إذا كانت النسب المئوية لعبارة ما هى :

نعم	إلى حد ما	لا
٥٠	٢٠	٣٠

حيث أن النسبة المئوية للبديل (إلـــى حــد مــا) هــي ٢٠ % فــيمكن توزيعها كالأتي :

أ) $\frac{٥٠ \times ٢٠}{١٠٠} = ١٠$

تضاف إلى النسبة المئوية للبديل نعم فتصبح نعم ٦٠ .

ب) $\frac{٣٠ \times ٣٠}{١٠٠} = ٦$

تضاف إلى النسبة المئوية للبديل لا فتصبح لا ٣٦ .

ج) تصبح النسبة المئوية للموافقة بنعم ٦٠% .

٣- قام الباحثان بحساب دلالـــة النســبة المئويـــة للموافقـــة بواســطة القانون :

$$\triangle = \frac{ق - ق_٠}{\sqrt{\frac{ق^٢ - ق_٠^٢}{ن}}}$$

حيث أن :

ق : هى النسبة المئوية المستخرجة .

$ق_٠$: هى النسبة المئوية المعيارية وتقدر ٠,٥٠ .

ن : عدد مجموعة الدراسة .

$\triangle$: دلالة النسبة المئوية .

وتكون $\triangle$ دالة عنده ٠,٠٥ وإذا كانت أكبر من ١,٩٦ وأقل من ٢,٥٨ ، ودالة عند ٠,٠١ إذا كانت أكبر من ٢,٨٥ .

٤- قام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين نسبتى الوجه القبلى والوجه البحرى للموافقة بإستخدام القانون التالى :

$$\text{ز} = \frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\sqrt{\frac{2\ \text{أ ب}}{\text{ن}}}}$$

حيث ز هى النسبة الحرجة للفروق بين النسبتين غير المرتبطتين م ١ ، م ٢ وتحدد قيم أ ، ب من العلاقتين التاليتين :

$$\text{أ} = \frac{\text{م}_1 + \text{م}_2}{2} \quad ، \quad \text{ب} = \text{أ} - 1$$

ن : عدد مجموعة الدراسة فى كل من الوجهين القبلى والبحرى .

وتكون ز دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ إذا كانت أكبر من ١,٩٦ وأقل من ٢,٥٨ وتكون دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ إذا كانت أكبر من ٢,٥٨ وأقل من ٣,٢٩ وتكون دالة عند مستوى ٠,٠٠١ إذا كانت أكبر من ٣,٢٩ .

ثالثا : نتائج الدراسة الميدانية

- مدى تحقيق مدارس المكفوفين لأهدافها التعليمية والتربوية :
- سعت الدراسة للتحقق من ذلك عن طريق إجابة مجموعة الدراسة عن المحور الأول في الإستبانة والجدول التالى يوضح هذه الإستجابات .

جدول (٢)

إستجابات مجموعة الدراسة على مدى تحقيق مدارس المكفوفين لأهدافها التعليمية والتربوية

م	الأهداف	وجه قبلي		وجه بحري		ز	الدلالة
		%	△	%	△		
١	تعد أهداف تعليم المكفوفين واضحة فى أذهان المعلمين	٩٠	٣,٧٨	٧٢	٣,٠٠١	٢,٢٩	٠,٠٥
٢	تعمل المدرسة على تحقيق النمو المتكامل لجميع جوانب شخصية الكفيف	٧٢	٣,٠٠١	١٠٠	٤,٠٨	٤,٠٣	٠,٠٠١
٣	تعمل المدرسة على تأهيل الكفيف لأخذ دوره فى المجتمع وذلك بتزويده بالقدر المناسب من المعرفة الثقافية	٨٨	٣,٧١	٨٦	٣,٦٤	٢,٩٧	-
٤	تعمل المدرسة على تأهيل الكفيف تأهيلا مهنيا	٢٠	-	٦٤	٢,٤٨	٤,٤٦	٠,٠٠١
٥	تعمل المدرسة على إكساب الكفيف الاتجاه إلى حب العمل اليدوى وإحترامه .	٥٢	٠,٩٩	٨٤	٣,٥٦	٣,٤٣	٠,٠٠١
٦	تعمل المدرسة على معالجة الأثار النفسية التي تتركها الاعاقة للكفيف	٨٨	٣,٧١	١٠٠	٤,٠٨	٢,٥٣	٠,٠٥
٧	تعمل المدرسة على تعليم الكفيف على مهارات الحركة والانتقال	٨٦	٣,٦٤	١٠٠	٤,٠٨	٢,٧٤	٠,٠١
	المحور ككل	٠,٧١	٢,٩٥	٨٧	٣,٦٧	١,٩٦	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

❖ يرى معلمي المكفوفين (مجموعة الدراسة) بأن مدارس النور والأمل تحقق الأهداف التعليمية والتربوية والتي نص عليها القرار الوزاري رقم١٥٦ بتاريخ ١٩٦٩/٩/٢٤م في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة والدليل على ذلك دلالة النسبة المئوية لإجمالي العبارات الموضحة أعلاه عند مستوى ٠,٠٥

❖ وبالرغم من قيام مدارس المكفوفين بالوجه البحري بتحقيق الهدفين الرابع والخامس كما هو موضح بالجدول إلا أن مدارس المكفوفين بالوجه القبلى لم يحققا هذين الهدفين والدليل على ذلك عدم دلالة النسبة المئوية لهما، ويعزى الباحثان ذلك إلى عدم توافر الحجرات الخاصة بالتدريبات المهنية وكذلك عدم وجود معامل للتدريبات المعملية و هذا ما أوضحته آراء المعلمين أثناء المقابلة الشخصية معهم وأيضا تحليل نتائج المحور التاسع .(أنظر جدول رقم ١٠) .

❖ بالرغم من دلالة النسب المئوية لمعظم العبارات الموضحة بالجدول رقم (٢) إلا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بالنسبة للهدف الأول لصالح الوجه القبلى .

❖ كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الوجه البحرى بالنسبة للأهداف (الثانى والرابع والخامس) ، وعند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة للهدف السادس لصالح الوجه البحري، ٠,٠١ بالنسبة للهدف السابع لصالح الوجه البحري.

(٢) مدى التزام مدارس المكفوفين بشروط الالتحاق

وللتحقق من ذلك قامت مجموعة الدراسة بالإجابة عن المحور الثاني في الأستبانة وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول رقم (٣)

مدى التزام مدارس المكفوفين بشروط الالتحاق

م	شروط الالتحاق	وجه قبلي		وجه بحري		ز	الدلالة
		%	Δ	%	Δ		
١	تلتزم مدارس المكفوفين بالقوانين والشروط التي تحددها إدارة التربية الخاصة في قبول التلاميذ المعوقين بصريا	٩٨	٤,٠٣	٨٦	٣,٦٤	١,٢١	٠,٠٥
٢	تم تصنيف التلاميذ المعوقين بصريا إلى مجموعات متجانسة من حيث درجة فقدان البصر	٣٢	-	٤	-	٣,٦٤	٠,٠٠١
٣	تتاح الفرص أمام التلاميذ المعوقين بصريا للاندماج مع زملائهم العاديين داخل الفصول الدراسية العادية أذا كانت درجة إعاقتهم البصرية خفيفة	٢٤	-	١١	-	١,٧١	غير دالة
٤	تقوم المدرسة بإعداد برنامج زمني لعمليات فحص طبى شامل للمكفوفين على مدار العام الدراسى	٨٨	٣,٧١	٦٠	٢,١٣	٣,١٩	٠,٠١
٥	يقوم الإخصائيين النفسيون بإختبارات – نفسية للتلاميذ المكفوفين	٣٦	-	١٠٠	٤,٠٨	٦,٨٦	٠,٠٠١
		٥٦	١,٦٨	٥٢	٠,٩٩	٠,٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

يؤكد معلمو المكفوفين بالوجهين القبلى والبحرى التزام مدارسهم بتطبيق الشرطين الأول والرابع ويدل على ذلك دلالة النسب المئوية ،

كما أنهم يؤكدون على أن الشرطين الثانى والثالث لا يتحققا فى مدارس المكفوفين وقد يتحققا فى مدارس ضعاف البصر وهذا ما يوضحه عدم دلاله النسب المئوية والمقابلات الشخصية مع مجموعة الدراسة .

وبالنسبة للشرط الخامس ترى مجموعة الدراسة بالوجه البحرى بأنه يتحقق بنسبة ١٠٠ % فى حين لا يتحقق فى الوجه القبلى وهذا قد يرجع إلى عدم توافر الأخصائيون النفسيون بالوجه القبلى .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للشروط (١ ، ٢ ، ٤) لصالح الوجه القبلى عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠٠١ ، ٠,٠١ على الترتيب وهذا ما أوضحته درجة الفروق بين النسبتين (ز) .

(٣) مدى ملائمة الكتب المدرسية لمدارس المكفوفين لتلاميذها

جدول (٤)

الكتب المدرسية بمدارس المكفوفين

م	الكتب المدرسية	وجه قبلي		وجه بحري		ز	الدلالة
١	تتنوع برامج التعليم التي تقدم للمكفوفين	٢٤	–	٤	–	٢,٨٨	٠,٠١
٢	تعد الكتب المدرسية التى يتم تدريسها للتلاميذ المكفوفين بطريقتى تايلور وبرايل	٨٤	٣,٥٦	٦٨	٢,٧٦	١,٨٧	غير دالة
٣	يتم إعداد مفردات دراسية خاصة بالمكفوفين تهتم بالحواس الأخرى مثل السمع والتذوق والشم واللمس	٦٨	٢,٧٦	٨٤	٣,٥٦	١,٨٧	غير دالة
		٥٩	٢,٠٣	٥٢	٠,٩٩	١,٧٠	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- مدارس المكفوفين بكل من الوجه القبلى والبحرى لا تقوم بتنويع برامج التعليم للمكفوفين لمراعاة الفروق الفردية بينهم وهذا ما يؤكده عدم دلالة النسبة المئوية لكل من الوجهين .

- وبالرغم من عدم تنوع برامج التعليم إلا أن الكتب المدرسية التى يتم تدريسها للمكفوفين تعد بطريقتى تايلور وبرايل وهذا ما توضحه الدلالة الإحصائية للنسبتين لكل من الوجهين القبلى والبحرى وهذا ما تؤكده دلالة النسبة المئوية لكل منهم عند ٠,٠١ .

- وحيث أن التعليم فى جمهورية مصر العربية مركزى وتقليدى وعدم تنوع الكتب المدرسية بتنوع البيئات المحلية فهذا يؤدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة .

(٤) مدى توافر شروط المعلم الجيد بمدارس المكفوفين

وللتأكد من وجود هذه الشروط يجيب مجموعة الدراسة على المحور الرابع فى الإستبانة والخاص بمعلم المكفوفين والجدول التالى يوضح إستجابات مجموعة الدراسة على هذا المحور .

جدول رقم (٥)

مدى توافر شروط المعلم الجيد بمدارس المكفوفين

م	شروط الالتحاق	وجه قبلـي		وجه بحـري		ز	الدلالة
		%	△	%	△		
١	يتماشى النظام الحالى فى إختبار وإعداد معلمى المكفوفين مع الإتجاهات العالمية المعاصرة فى التربية	٤٠	-	٨٨	٣,٧١	٥	٠,٠٠١
٢	تنظم إدارات التدريب للمعلمين برامج تدريبية متطورة تساير الإتجاهات الحديثة فى مجال تربية المكفوفين	٥٦	١,٦٨	٨٨	٣,٧١	٣,٥٦	٠,٠٠١
٣	يتوافر الرضا النفسى والتوافق المهنى لدى العاملين فى مجال الإعاقة البصرية	٥٦	١,٦٨	٨٤	٣,٥٦	٣,٠٦	٠,٠١
٤	المعلمون على دراية بطرق تعليم المكفوفين برايل ، تايلور	٩٩	٤,٠٥	٨٧	٣,٦٧	٢,٣٥	٠,٠٥
٥	المعلم على دراية بالقدرات العقلية للكفيف والقدرات الخاصة بهم	٨٤	٣,٥٦	٨٤	٣,٥٦	صفر	غير دالة
٦	المعلم ملما بالخصائص الإنفعالية للكفيف وسماته	٨٠	٣,٤٠	٨٥	٣,٦٠	٠,٦٦	غير دالة
٧	النعلم متعاون مع الأخصائى والطبيب لمعاونة الكفيف	٧٢	٣,٠٠١	٩٦	٣,٩٧	٣,٢٧	٠,٠١
		٧٠	٢,٨٩	٨٧	٣,٦٧	٢,٠٧	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- يتفق معلمو المكفوفين فى كل من الوجهين القبلى والبحرى بأنه تتـوافر شروط المعلم الجيد من حيث الإعداد والحصول على الدورات التدريبية ليكونـوا على دراية بطرق تعليم المكفـوفين وقـدراتهم العقليـة والخاصـة وإلمـامهم بالخصائص الإنفعالية للمكفوفين وسماتهم ويؤكدوا التعاون بينهم وبين الإخصائى

والطبيب وذلك لمعاونة الكفيف وهذا ما تؤكده دلالة النسب المئوية لكل من الوجهين القبلى والبحرى بالنسبة للشروط من الرابع إلى السابع على الترتيب وذلك عند مستوى ٠,٠١ .

- فى حين نرى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين إستجابات معلمى الوجه البحرى والوجه القبلى لصالح معلمى الوجه البحرى بالنسبة للشرطين الأول والثانى عند مستوى ٠,٠٠١ ، وبالنسبة للشرط الثالث عند مستوى ٠,٠١ ويعزى الباحثان ذلك إلى قرب معلمى الوجه البحرى من مركز البعثة التعليمية لمعلمى المعوقين ومسايرة الإتجاهات الحديثة فى مجال تربية المكفوفين وإتاحة الفرصة لهم لحضور المؤتمرات والندوات الخاصة بتربية المكفوفين وأيضا لتمركز مراكز الدراسات التربوية والنفسية والإجتماعية وغيرها بالقاهرة .

(٥) مدى تنوع طرق التدريس المكفوفين

سعت الدراسة للتحقق من ذلك بعرض الإستبانة على مجموعة الدراسة للإجابة عن المحور الخامس وهذا ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٦)

مدى تنوع طرق التدريس المكفوفين

م	طرق تدريس المكفوفين	وجه قبلي		وجه بحري		ز	الدلالة
		%	△	%	△		
١	بتنوع طرق التدريس لمراعاة الفوارق الفردية بين المكفوفين فى الفصل الوحد	٥٦	١,٦٨	٨٤	٣,٥٦	٣,٠٦	٠,٠١
٢	يقوم المعلمون بإعطاء التالميذ بعض التدريبات التربوية المناسبة لهم	٦٨	٢,٧٦	٨١	٤,٤٠	١,٤٩	غير دالة
٣	تعليم المكفوفين يعتمد على الحفظ والإستظهار	٣٢	-	١٢	-	٢,٤١	٠,٠٥

** ٠,٠٥   ** ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- يتفق معلمو كل من الوجهين القبلى والبحرى فى أنهم يقومون بإعطاء المكفوفين بعض التدريبات المناسبة لهم وهذا ما توضحه دلالة النسبة المئوية لكل منهما عند مستوى ٠,٠١ ، وتؤكد مجموعة الدراسة بكل من الوجهين القبلى والبحرى بأن طرق تعليم المكفوفين لا تعتمد على الحفظ والاستظهار وهذا ما يوضحه عدم دلالة النسبة المئوية لكل منهما .

- توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين كل من الوجهين القبلى والبحرى بالنسبة لتنوع طرق التدريس لمراعاة الفروق الفردية بين المكفوفين فى الفصل الواحد وذلك لصالح الوجه البحرى وهذا ما تؤكده الدلالة الإحصائية لنسبة الفروق بين النسبتين (ز) عند المستوى ٠,٠١ .

ويعزي الباحثان ذلك إلى متابعة معلمى الوجه البحرى للإتجاهات الحديثة فى طرق التدريس وهذا ما أكدته نتائج جدول (٥) .

(٦) الوسائل التعليمية والتجهيزات والمعينات البصرية بمدارس المكفوفين :

وللوصول إلى مدى توافر هذه الوسائل والتجهيزات قام الباحثان بعرض الإستبانة على مجموعة الدراسة وذلك للإجابة عن المحور السادس ويوضح الجدول التالى إستجابات مجموعة الدراسة على هذا المحور .

جدول (٧)

الوسائل التعليمية والتجهيزات والمعينات البصرية بمدارس المكفوفين

م	الوسائل التعليمية والتجهيزات والمعينات البصرية بمدارس المكفوفين	وجه قبلي		وجه بحري		ز	الدلالة
		%	△	%	△		
١	تتاح الفرصة أمام المكفوفين لإستخدام الوسائل التعليمية	٢٠	–	١	–	٣,١١	٠,٠١
٢	يتوافر داخل فصول التلاميذ المعوقين بصريا التجهيزات اللازمة لنجاح العملية التعليمية .	٣٦	–	٢٥	–	١,١٩	غير دالة
٣	تقوم أقسام الوسائل التعليمية بالإدارات التعليمية بإبتكار وتنفيذ الوسائل التعليمية المناسبة للمعوقين بصريا	٥	–	٢٤	–	٢,٧	٠,٠٥
٤	وجود مهنيين لإعداد وإصلاح الوسائل التعليمية	٤	–	٣٧	–	٠,٥٣	٠,٠٠١
		٣٢	–	٣٧	–	٠,٥٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق :

- إن تعليم المكفوفين يعتمد على الطرق التقليدية فى تدريس المقررات الدراسية وهو التركيز على المحتوى وإهمال الوسائل التعليمية والتجهيزات المعينة والمعينات البصرية التى تساعد المكفوفين على إستيعاب ذلك المحتوى الدراسى فهذا ما تؤكده عدم دلالة النسب المئوية للعبارات الأربعة المدرجة بالجدول السابق .

(٧) مدى قيام مدارس المكفوفين بالأنشطة المدرسية :

وللتعرف على مدى تنوع الأنشطة المدرسية بمدارس المكفوفين جاء المحور السابع من محاور الإستبانة .

والجدول التالي يوضح إستجابات مجموعة الدراسة على هذا المحور .

جدول (٨)

الأنشطة المدرسية بمدراس المخفوفين

م	الأنشطة المدرسية بمدارس المكفوفين	وجه قبلـ		،جه بحـــري		ز	الدلالة
		%	[illegible]	%	△		
١	المقررات الدراسية تتيح للتلاميذ ممارسة بعض الأنشطة المدرسية المناسبة لهم .	٦٤	٢ : ٨	٨٨	٣,٧١	٢,٨١	٠,٠١
٢	تنوع الأنشطة المدرسية لتناسب درجة الإعاقة البصرية	٦٠	٢, ٣	٩٦	٣,٩٧	٤,٣٥	٠,٠٠١
٣	وجود ملاعب وأماكن لممارسة الأنشطة المختلفة .	٢١	–	٨٨	٣,٧١	٦,٧٣	٠,٠٠١
		٤٨	–	٩١	٣,٨١	٤,٨٧	٠,٠٠١

* ٠,٠٥ ** ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

تتفق مجموعة الدراسة بكل من الوجهين القبلى والبحرى فـى أن مدارسهم تعطى مقررات دراسية تتيح الفرصة للمكفوفين لممارسة بعض الأنشطة المدرسية المناسبة لهم وهذا ما تؤكده دلالة النسب المئوية وكذلك وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الوجه البحرى وذلك فى العبارتين (١ ، ٢) بمستوى دلالة ٠,٠١ ، ٠,٠٠١ على الترتيب .

تؤكد النتائج بالنسبة للعبارة الثالثة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الوجه البحرى، ويعزى الباحثان ذلك بأن مدارس المكفوفين بالوجه القبلى في مبان قديمة وغير متسعة لممارسة الأنشطة المختلفة.

(٨) التقويم بمدارس المكفوفين:

سعت الدراسة للتحقق من تنوع أساليب التقويم استجابت مجموعة الدراسة على المحور الثامن من محاور الأستبانة والجدول التالى يوضح استجابات مجموعة الدراسة على هذا المحور.

جدول (٩)

التقويم بمدارس المكفوفين

م	التقويم بمدارس المكفوفين	وجه قبلي		وجه بحري		ز	الدلالة
		%	△	%	△		
١	يقوم التلاميذ باختبارات- تحصيلية شهرية	٩٨	٤,٠٣	١٠٠	٤,٠٨	١,٠١	غير دالة
٢	يقوم التلاميذ باختبارات- شفهية	٩٩	٤,٠٥	١٠٠	٤,٠٨	١,٧٠	غير دالة
٣	يقوم التلاميذ بإجراء امتحان نصفي ونهائي	٩٩	٤,٠٥	١٠٠	٤,٠٨	١,٧٠	غير دالة
		٩٩	٤,٠٥	١٠٠	٤,٠٨	١,٧٠	غير دالة

* ٠,٠٥ ** ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تتفق مجموعة الدراسة في أن مدارس المكفوفين تقوم بطرق وأساليب مختلفة لتقويم التلاميذ وذلك بإجراء اختبارات تحصيلية شهرية وشفهية وامتحان

نصفي ونهائي، وهذا ما تؤكده النتائج ودلالة النسب المئوية وعدم وجود فـــروق ذات دلالة بين كل من الوجهين القبلي والبحري.

(٩) مدى توافر الإمكانات المادية بمدارس المكفوفين:

وللوصول إلى مدى توافر الإمكانات المادية لشراء اللوازم الخاصة بتعليم المكفوفين استجابت مجموعة الدراسة على المحور التاسع مـــن محـــاور الإســـتبانة والجدول التالي يوضح استجابات مجموعة الدراسة على هذا المحور.

جدول (١٠)

مدى توافر الإمكانات المادية بمدارس المكفوفين

م	الإمكانات المادية بمدارس المكفوفين	وجه قبلـــي		وجه بحـــري		ز	الدلالة
		%	△	%	△		
١	يتوفر وسائل تعليمية كافية بالمدرسة	٥	–	١	–	١,١٧	غير دالة
٢	تسمح حجرات الدراسة بدخول أكبر كمية من الضوء الطبيعي	٨٠	٣,٤٠	٩٦	٣,٩٧	٢,٤٦	٠,٠٥
٣	لون حجرات الدراسة هو اللون- الأبيض	٣٢	–	٦٤	٢,٤٨	٣,٢	٠,٠١
٤	المقاعد متحركة لتتيح فرصة الحركة للكفيف	١٧	–	٢٥	–	٠,٩٨	غير دالة
٥	وجود حجرات دراسية مناسبة لعدد التلاميذ المكفوفين	·٦٤	٢,٤٨	٩٢	٣,٨٥	٣,٣٨	٠,٠٠١
٦	وجود معامل للتدريبات العملية	٩	–	٩٧	٤	٨,٨٢	٠,٠٠١
٧	توجد حجرات خاصة بالتدريبات المهنية	١٧	–	١٠٠	٤,٠٨	٨,٤٢	٠,٠٠١
	.	٣٢	–	٦٨	٢,٧٦	٣,٦	٠,٠٠١

* ٠,٠٥   ** ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- تقترب وجهة نظر كل من معلمي المكفوفين بالوجهين القبلي والبحري في أن مدارسهم تتوافر بها حجرات دراسية مناسبة لأعداد المكفوفين هذا بالإضافة إلي أن هذه الحجرات صحية حيث إنها تسمح بدخول أكبر كمية من الضوء الطبيعي.
- يتفق معلمو المكفوفين بالوجهين القبلي والبحري في أن مدارسهم لا يتوافر بها وسائل تعليمية كافية وأيضاً عدم وجود المقاعد المتحركة التي تتيح للمكفوف فرصة الحركة والتي يجب توافرها بمدارس المكفوفين.
- ونظراً لتوافر الإمكانات والاهتمام بتعليم المكفوفين بالوجه البحري أدى ذلك إلي وجود معامل للتدريبات المعملية بالإضافة إلي حجرات خاصة بالتدريبات المهنية وهذا لا يتوافر في مدارس المكفوفين بالوجه القبلي ويتضح ذلك من دلالة الفروق بين النسب بواسطة درجة(ز) عند مستوى ٠,٠٠١.

(١٠) مدى توافر الرعاية النفسية والاجتماعية والطبية للمكفوفين:

وللوصول إلي مدى توافر هذه الرعاية استجابت مجموعة الدراسة للمحور العاشر والأخير من الأستبانة والجدول التالي يوضح هذه الاستجابات.

جدول (١١)

مدى توافر الرعاية النفسية والاجتماعية والطبية للمكفوفين

م	الرعاية النفسية والاجتماعية والطبية للمكفوفين	وجه قبلـــي		وجه بحـــري		ز	الدلالة
		%	Δ	%	Δ		
١	تتوافر الرعاية النفسية للطفل الكفيف	٦٨	٢,٧٦	١٠٠	٤,٠٨	٤,٣٦	٠,٠٠١
٢	يعمل الأخصائي النفسي بتوثيق صلة الكفيف بكل من يتعامل معه	٢٨	–	٩٨	٤,٠٣	٧,٢٥	٠,٠٠١
٣	توفر المدرسة الرعاية الاجتماعية للطفل الكفيـف	٨٤	٣,٥٦	١٠٠	٤,٠٨	٢,٩٥	٠,٠١
٤	تتنوع مجالات وميادين النشاط الثقافي والاجتماعي والرياضي كأسلوب فعال في علاج بعض مشكلات الكفيف	٦٤	٣,٤٨	١٠٠	٤,٠٨	٤,٦٩	٠,٠٠١
٥	الاهتمام بالأقسام الداخلية بكل ما تحتاج إليه من إشراف	٨٤	٣,٥٦	٥٦	١,٦٨	٣,٠٦	٠,٠١
٦	المشرفون على المدرسة ذو طابع ثقافي	٧٢	٣,٠٠١	٩٦	٣,٩٧	٣,٢٧	٠,٠١
٧	يقوم الأطباء بالفحص الدوري للطفل الكفيـــف	٨٤	٣,٥٦	٤٨	–	٣,٨	٠,٠٠١
٨	يتوافر التعاون والتكامل بين العاملين بمدارس المكفوفين وبين أسرهم	٥٨	١,٩٢	٨٤	٣,٥٦	٢,٨٦	٠,٠١
		٦٨	٢,٧٦	٨٥	٣,٦	٢,٠١	٠,٠٥

* ٠,٠٥   ** ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق:

* ترى مجموعتي الدراسة بكل من الوجهين القبلي والبحري أن مدارسهم تتوافر بها الرعاية النفسية والاجتماعية للطفل الكفيف، وكــذلك تتــوع المســتوي الثقافي للمشرفين على تلك المدارس وتأهيلهم ،هذا أدى إلي تنوع مجالات وميادين النشاط الثقافي والاجتماعي والرياضي مما ساعدهم في علاج بعــض مشــكلات المكفوفين والتي تتعلق بحياتهم الدراسية وحياتهم العامة.

وبالرغم من هذا الاتفاق بين مجموعتي الدراسة إلا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الوجه البحري وهذا ما يوضحه دلالة (ز) عنــد مســتوى ٠,٠٠١، ٠,٠١، ٠,٠٠١، ٠,٠١ للعبارات ١، ٣، ٤، ٦ علي الترتيب.

* تختلف مدارس المكفوفين بالوجه البحري عــن مــدارس المكفــوفين بالوجه القبلي في وجود أخصائي نفسي يعمل على توثيق الصلة بين الكفيف وكل من يتعامل معه وكذلك إتاحة فرص التعاون بين العاملين بمــدارس المكفــوفين وأسرهم وهذه الفروق تتضح من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الوجه البحري بواسطة(ز) عند مستوي ٠,٠٠١، ٠,٠١ للعبارتين(٢،٨) على الترتيب.

- كما تختلــف مــدارس المكفــوفين بالوجــه القبلــي عــن مــدارس المكفوفين بالوجه البحري في أن هنــاك اهتمامــاً بالأقســام الداخليــة ووجــود المشرفين عليها وكذلك إجــراء الفحــوص الطبيــة الدوريــة للطفــل الكفيــف وهذا الاختلاف يتضح من وجود فــروق ذات دلالــة إحصــائية بواســطة (ز) لصالح الوجــه القبلــي عنــد مســتوي ٠,٠١، ٠,٠٠١ للعبــارتين ٥،٧ علــى الترتيب.

خُلاصة النتائج

استخلص الباحثان مما سبق النتائج التالية :

* إن مدارس المكفوفين بكل من الوجهين القبلي والبحري تحقق معظم الأهداف التعليمية والتربوية والتي نص عليها القرار الوزاري رقم ١٥٦ بتاريخ ٦/٢٤ / ١٩٦٩ إلا إن مدارس الوجه القبلي لا تحقق الهدفان الخاصان بتأهيل الكفيف تأهيلا مهنياً ، وإكساب الكفيف الاتجاه إلى حب العمل اليدوي واحترامه .

*مدارس المكفوفين بكل من الوجهين القبلي والبحري تلتزم بالشروط التي تحددها إدارة التربية الخاصة في قبول المكفوفين وتقوم بفحص طبي دوري على مدار العام الدراسي ، كما إن مدارس المكفوفين بالوجه البحري يتوافر فيها قيام الأخصائيون النفسيون بإجراء الاختبارات النفسية للمكفوفين وعدم توافر ذلك بمدارس الوجه القبلي .

*يتم إعداد مُقررات دراسية خاصة بالمكفُوفين وتهتم بالحواس الأخرى إلا أن هذه المقررات لا تتنوع لمراعاة الفروق الفردية بين المكفوفين .

* معلمو المكفوفين بكل من الوجهين القبلي والبحري يتم إعدادهم أكاديمياً وتربوياً بحيث يكونوا علي دراية بطرق تعليم المكفوفين ، وقدراتهم العقلية والخاصة ، وبخصائصهم الانفعالية وسماتهم مما يتيح لهم فرصة التعاون مع الطبيب والأخصائي النفسي لمساعدة الكفيف .

* عدم توافر الرضا النفسي بدرجة كافية لمعُلمي المكفُوفين بالوجه القبلي وذلك لشعورهم بأن مُعلمي المكفوفين بالوجه البحري متاح لهم فرص أكبر لحضور الدورات التدريبية والبرامج المتطورة التي تُساير الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم المكفُوفين .

* مدارس المكفُوفين تعمل علي إعطاء التلاميذ بعض التدريبات التربوية المناسبة لهم في كل من الوجهين القبلي والبحري إلا أنه في مدارس الوجه القبلي لا تتنوع طرق التدريس لمراعاة الفروق الفردية بين المكفوفين بدرجة كافية .

* إن تعليم المكفوفين يعتمد علي الطرق التقليدية في إعداد الدروس وتدريسها وذلك لافتقارها للوسائل التعليمية والتجهيزات البصرية لكل من الوجهين القبلي والبحري ويرجع ذلك إلي النقص في إعداد المهنيين لإصلاح وإعداد الوسائل التعليمية .

* تتيح مدارس المكفوفين بكل من الوجهين القبلي والبحري للتلاميذ المكفوفين ممارسة بعض الأنشطة المناسبة لهم إلا أن مدارس الوجه القبلي لا يتوافر بها الملاعب والأماكن المناسبة لممارسة الأنشطة .

* تعتمد مدارس المكفوفين بكل من الوجهين القبلي والبحري على الاختبارات التحصيلية والشفهية في تقويم تلاميذهم .

* تتوافر بمدارس المكفُوفين بالوجهين القبلي والبحري حجرات صحية مناسبة لإعداد المكفوفين إلا أن هذه الحجرات لا يتوافر بها المقاعد المتحركة التي تتيح فرصة الحركة للكفيف .

* تفتقر مدارس المكفُوفين بالوجه القبلي إلى وجود معامل للتدريبات المعملية وكذلك حجرات خاصة بالتدريبات المهنية .

* يتوافر بمدارس المكفوفين من الوجهين القبلي والبحري مشرفين ذوي طابع ثقافي مما يؤدي إلي تنوع مجالات وميادين الأنشطة وتوفير الرعاية النفسية والاجتماعية للكفيف .

* يتوافر بمدارس المكفوفين بالوجه البحري الأخصائي النفسي الذي يعمل علي توثيق الصلة والتعاون بين الكفيف وكل من معلميه وأسرته.

* تهتم مدارس المكفُوفين بالوجه القبلي بإجراء الفحوص الطبية الدورية والاهتمام بالأقسام الداخلية .

التوصيات التربوية

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية والدراسة النظرية استخلص الباحثان بعض التوصيات الإجرائية التي قد تسهم في تحسين تعليم المكفوفين وتطويره بكل من الوجهين القبلي والبحري .

أولاً: التوصيات الخاصة بمدارس المكفوفين بالوجهين القبلي والبحري:

١- الاهتمام بالوسائل التعليمية والتجهيزات اللازمة لتعليم المكفوفين والعمل علي توفيرها .

٢- إعداد وتدريب بعض المتخصصين في إنتاج وابتكار وسائل تعليمية من البيئة المحلية تناسب المكفوفين .

٢- العمل علي تنوع برامج التعليم التي تقدم للمكفوفين لمراعاة الفروق بينهم .

٣- العمل علي توفير مقاعد متحركة بمدارس المكفوفين لإتاحة الفرصة لحركة الكفيف .

ثانياً : التوصيات الخاصة بمدارس المكفوفين بالوجه القبلي

١- الاهتمام بحجرات التدريبات المهنية لإتاحة الفرصة لتلك المدارس لتأهيل الكفيف تأهيلاً مهنياً .

٢- الاهتمام بمعامل التدريبات العملية .

٣- الاهتمام بتطبيق الاختبارات النفسية علي المكفوفين كشرط من شروط الالتحاق بتلك المدارس .

٤- توفير الأخصائي النفسي الذي يعمل علي توثيق الصلة بين المكفوفين وأسرهم ومعلميهم .

٥- الاهتمام بإعداد معلمي المكفوفين وتدريبهم أثناء الخدمة لمقابلة حاجات المكفوفين الدراسية والحياتية .

٦- توفير ملاعب وأماكن لممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة .

ثالثاً : التوصيات الخاصة بمدارس المكفوفين بالوجه البحري

١- الاهتمام بالأقسام الداخلية وكل ما تحتاج إليه من إشراف فعلي .

٢- إعداد برنامج زمني للفحص الطبي الدوري الشامل للمكفوفين.

المراجع

١. احمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم في مصر ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٣٨ .

٢. أشبيل روس ، رحلة في عالم النور ، ترجمة ، ترجمة عبد الحميد يونس ، القاهرة : دار المعرفة ، ١٩٦١ .

٣. السيد عبد الرازق الفخري ، "بعض العوامل النفسية التي تكمن وراء الاتجاهات الاجتماعية للمبصرين نحو العميان "رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ١٩٧٦ .

٤. توماس كارول ، رعاية المكفوفين نفسياً واجتماعيا ومهنياً ، ترجمة عطية محمود هنا ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٣

٥. حسن الفقي ، التاريخ الثقافي للتعليم في مصر ، ط ٣ ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٤ .

٦. رونالد سمبسون ونورمان وأندرسون ، العلم والطلاب بالمدارس ، ترجمة عبد المنعم محمد حسين ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٩ .

٧. سيد خير الله ، لطفي بركات أحمد ، سيكولوجية الطفل الكفيف وتربيته، دراسات نفسية تربوية اجتماعية للأطفال غير العاديين ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧ .

٨. عبد العزيز صالح ، التربية والتعليم في مصر القديمة ، القاهرة : الدار القومية للطباعة ، ١٩٦٦ .

٩. عبد العزيز على السيد ، المعوقون والتربية الخاصة في البلاد العربية ، مجلة التربية القطرية ، العدد (٧٤) ، نوفمبر ١٩٨٥ .

١٠. عبد الله السيد عبد الجواد ، المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية ، أسيوط : مطبعة جولد فنجرز ، ١٩٨٣ .

١١. عبد المجيد عبد الرحيم ، علم النفس التربوي والتوافق الاجتماعي ، ط١٢ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٠ .

١٢. فاروق صادق ،" برامج التربية الخاصة في مصر : تكون أو لا تكون" المؤتمر السنوي الأول للطفل : تنشئته ورعايته ، المنعقد في الفترة من (١٩ – ٢٢ مارس ١٩٨٨) ، مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس ، المجلد الأول ، ١٩٨٨ .

١٣. فتحي السيد عبد الرحيم ، سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ، الجزء الثاني ، الكويت : دار العلوم ، ١٩٨٨ .

١٤. كارل جوستاف ستوكاف ، " الجوانب الاقتصادية للتعليم الخاص " ، ترجمة حسن حسين شكري ، مجلة مستقبل التربية ، اليونسكو ، العدد الرابع ، ١٩٨١ .

١٥. لطفي بركات أحمد ، تربية المعوقين في الوطن العربي ، الرياض : دار المريخ ،١٩٨١ .

١٦. مجلة التربية القطرية ، ٤٥٠ مليون معوق في العالم " ، مجلة التربية القطرية ، العدد ٤٩ ، نوفمبر ١٩٨١ .

١٧. محمد عبد المعبود مرسى ، " الطفل الكذيف في مؤسسات الرعاية الاجتماعية "المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري : تنشئته ورعايته ، الذي عقده مركز دراسات الطفولة جامعة عين

شـمس فـي الفتـرة مـن (١٠- ١٣ مـارس ١٩٩٠) ، المجلـد الثاني ، ١٩٩٠ .

١٨. مصطفي عبد الرحمن درويش ، في تـاريخ التربيـة ، ط٣ ، القـاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٥ .

١٩. مصطفي فهمي ، مجالات علـم الـنفس : سـيكولوجية الأطفـال غيـر العاديين ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٦ .

٢٠. وزارة التربية والتعليم ، قـرار وزاري رقـم (١٥٦) بتـاريخ ١٨/٥ / ١٩٨٣ بشأن الرعاية الشاملة للمدارس الخاصة .

٢١. نشرة عامة رقم (١١) بتـاريخ ١٨/٥/١٩٨٣ بشـأن الرعايـة الشـاملة للمدارس الخاصة .

22. Cockcroft , W.H ., Mathematics counts , Her Majesty's Stationary office (H MSO) , London ,1982 .

23. Fletcher , R.C.(ed) , The Teaching of science and mathematics to the blind : with section on Raised diagrams , 2nd . Richard Jones Ltd, London,1973 .

24. Sands , M.k . , " mixed ability Science Teaching : some current practices and problems " , The school review , vol .60, no.213 ,

فهرس

الموضـــــــوع	الصفحة

الادارة المدرسية و أصولها التربوية



دكتور

أحمد السيد







١١١ ش الملك فيصل/ برج مصر الخليج ناصية ش ا

ت: ٣٧٤٤٦٤٣٨ -٣٧٤٤٦٣٢٤ ف:٣٧٧١٩٨٩٩

e-mail: daralamiya@hotmail.com